مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص١-٣٨٢ بالعربية، ١-٣٤ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

العلوم التربوية (١)

١٤١٠هـ (١٩٩٠م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صحفات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)

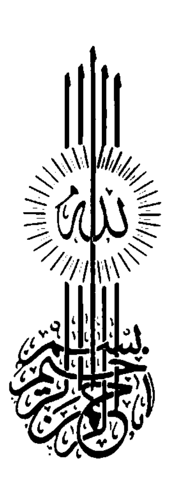
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص‌ص١-٣٨٢ بالعربية، ١-٣٤ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٠هـ /١٩٩٠م)

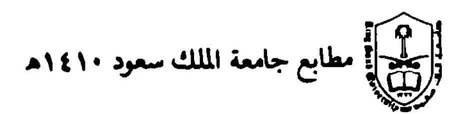
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

العلوم التربوية (١)

١٤١٠هـ
(١٩٩٠م)

الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٠هـ

المحتويات

القسم العربي

صفحة

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١-١٦ (١٤١٠هـ/١٩٩٠م)

مفهوم مديري البرامج التدريبية لفعالية التدريس

محمود عبدالله صالح

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. ركزت هذه الدراسة الخاصة والمتميزة في الاستطلاع على آراء مديري البرامج التدريبية في كلية التربية، جامعة الملك سعود. حيث إن هذه العينة تتكون من مديري المدارس الإبتدائية والثانوية، وإن هذه المجموعة من المديرين مازالوا على رأس أعمالهم كمديرين في مدارسهم. وقد قامت وزارة المعارف بمساعدة كلية التربية، جامعة الملك سعود، بوضع برامج تدريبية لتطوير وتحسين خبرات وقدرات هذه الفئة من المديرين كجزء من التطور والتدريب أثناء الخدمة.

لقد استعملت في هذا البحث استبانة مكونة من اثنين وثلاثين سؤالا، بحيث يحتوي كل سؤال على صفة من صفات التعليم الفعالة والضرورية. وقد استعمل التكرار والنسبة المئوية لكل سؤال، بحيث كان التركيز على معرفة أهم (مهمة جدا) خمس صفات تساعد على فعالية التدريس في الصف، بالإضافة إلى معرفة أقل صفات يعتبرها المديرون أقل أهمية (غير مهمة) في فعالية التدريس.

هذا وقد استخدم الجدول التكراري المركب لكل سؤال حسب نوع المدرسة وسنوات الخبرة وكذلك استعمل كا^2 لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين مديري المدارس الابتدائية والثانوية، حيث ظهر بأن الفوارق كانت طفيفة. وإن كلا النوعين من المديرين ركزا بالدرجة الأولى على أن دور المدرس يعتمد على مهنة التدريس، وأن تدريس أية مادة من قبل أي مدرس تتطلب منه أن يتصف بصفات شخصية، فالمدرس يجب أن يقوم وقبل كل شيء بالنهوض بمستوى مادة التدريس وإتقانها، والتي بدورها تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطلاب وتجعل موضوع الدراسة واقعيا ومحببا لنفوسهم.

مقدمة

سؤال قديم مضى وانقضى عليه وقت طويل، ومازال يتردد على ألسنة الناس عبر أجيال عابرة، ومازال هذا السؤال يطرح نفسه بنفسه، ومازالت الحاجة الماسة للإجابة عليه

مستمرة. والسؤال هو: ما الذي يجعل من المدرس عنصرا فعالا أو مثاليا في غرفة الصف مع طلابه؟ فمن الناحية الواقعية والعملية، يعتبر الطالب من المصادر والمراجع المهمة في المساعدة للإجابة عن هذا السؤال، لاسيما وأن الطالب يعتبر المستهلك المهم والرئيس للخدمات التربوية. كما يعتبر الطالب المصدر الطبيعي في معرفة ما يختص بفعالية التعليم في داخل الصف أو إعطاء وجهة نظر واقعية وصادقة عن فاعلية المعلم، وذلك لكثرة ما لاحظ وجرب من أساليب ومدرسين مختلفين وآراء وتجارب وفلسفات مختلفة. فالطالب كالمختبر بالنسبة للمعلم يعمل ويطبق أسلوبه ومهاراته وآرائه على الطلاب في غرفة الصف. لقد استعملت آراء الطلاب في معرفة فعالية التدريس عند المدرسين في مناسبات وحالات مختلفة، بطريقة رسمية وغير رسمية. وذلك لمصلحة المدرس نفسه وأعضاء هيئة التدريس الآخرين والإداريين. فمعرفة شعور الطلاب نحو عملية التعليم والتعلم يجب أن تكون بناءة وموضوعية، تستقى بروح تربوية إيجابية وبناءة، بحيث لا يستغرب أن يثار الجدل خاصة بالنسبة إلى بعض النتائج أو الفلسفات الفردية.

الغرض من الدراسة وأهميتها

من الواضح أن الطلاب والمدرسين والإداريين جميعا، توجد لدى كل منهم رغبات وأهداف متشابهة في تطوير مهاراته الفنية بمجالاته الخاصة به، وذلك لمساعدتهم في تأدية مهامّهم وتنفيذ أغراضهم الخاصة والعامة، خاصة وأن عينة الدراسة، مكونة من مجموعة من المديرين بخبراتهم وتجاربهم السابقة والحاضرة بحكم كونهم مديرين في مدارسهم، وفي الوقت الحاضر طلابا متدربين وينطلقون من حكم كونهم طلابا في الوقت الحاضر، ومن ثم العودة إلى ممارسة أعمالهم الإدارية بعد انقضاء فترة التدريب.

يهدف الباحث من وراء هذه الدراسة إلى فهم وتحليل آراء مديري البرامج التدريبية، الذين أتوا للتدريب لمدة فصلين دراسيين، لمعرفة الصفات التي تتصف بها فعالية التدريس، بمعنى آخر الصفات التي يأخذونها بعين الاعتبار عند تقويمهم لمعلميهم لاسيما وأن أعداد المعلمين في المدارس التي يديرها هؤلاء المديرون تراوحت مابين ١٢-٨١معلما. وفي الوقت نفسه العناصر أو الصفات التي يتوقعون استعمالها من قبل أعضاء هيئة التدريس خلال

اشتراكهم بهذه البرامج التدريبية، حيث إنهم يعتبرون في مركز السلطة التي تتطلب منهم أن يقوّموا معلميهم في مدارسهم. هذا ويهدف الباحث أيضا إلى معرفة أهم خمس صفات (مهمة جدا) أو عوامل يعتبرها المتدربون فعالة ومؤثرة في فعالية التدريس، بالإضافة إلى معرفة أقل صفات أو عوامل يعتبرها المديرون أقل أهمية (غير مهمة) في فعالية التدريس ومن ثم تهدف الدراسة إلى مقارنة الاستجابات لمعرفة ما إذا وجدت فوارق بين استجابات مديري الابتدائية والثانوية.

الدراسات السابقة

لقد نوقشت معرفة آراء الطلاب وشعورهم تجاه فعالية التعليم داخل الصف، بحثت على نطاق واسع في مناسبات مختلفة. والدراسات التربوية في هذا الشأن متوافرة. وبما أن الاعتماد على أداء المدرسين أنفسهم، وما يحدث في صفوفهم لمعرفة أساليبهم فيما إذا كانت فعالة أم لا أصبح مشكوكا فيها [١]. لذلك أصبحت آراء الطلاب مواتية لهذا الغرض، ومكملة له وفي الوقت نفسه توجد بعض المآخذ على طريقة تقدير الطلاب لمدرسيهم، لعدم موضوعيتها وتأثرها بالعلاقات الشخصية مع بعض المدرسين، لكن مازالت تقديرات الطلاب وآراؤهم ـ مناسبة ووثيقة الصلة بموضوع الدراسة.

هذا ومن الملاحظ أن فعاليات التدريس أصبح في مقدور الباحثين قياسها وضبطها والتأكد من ثباتها وبمستوى صحيح حيث صممت مقاييس لقياس متغيرات العمل الإنساني [٢، ٣]، واقترح البعض قياس ثبات فعالية التعليم في البحث عن المجموعات وذلك عن طريق استعمالها المحتوى الارتباطي أو التصميم البنائي correlation content or constructional design [٣، ٤، ٥].

أما بالنسبة للدراسات التي لها علاقة بفعالية التعليم فقد ركزت بالدرجة الأولى على تقويم المدرس وعلى حالات تعليم وتعلم خاصة. ومع ذلك فقد قلت الاستفسارات القيمة المهمة عن معرفة اتجاهات وآراء الطلاب المتعلقة بشعورهم وأحاسيسهم، ومن منهم يعتبر المدرس شخصا فعالا وحيويا في غرفة الصف؟ بمعنى آخر، معرفة المدرس المثالي والفعال

حسب رأي الطلاب، له مدلوله الواسع وأهميته في تقويم المعلم الفعال، والذي يقع اختيار الطلاب عليه، حيث إن المطلوب هو معرفة مفهوم الطالب. ولكن وبمجال أوسع، حيث إن هذه العملية تساعد على عدم الإحراج وتكون أكثر صدقا ففي دراسة قام بها دزني وبركل Dizney and Brickell [٦] بحثا فيها عن طرق التدريس، ووجدا أن الإداريين يقومون بتقويم معلميهم في الفترة الزمنية القريبة من موعد امتحانات الطلاب. ففي هذه الحالة، تحدث تأثيرات مباشرة على طريقة تقويم الطلاب لمعلميهم، بحيث تؤثر على صحة ودقة النتائج التي توصل إليها الباحث. فهذه الطريقة تعتبر مؤثرة على نتائج التقويم، خاصة وأن معايير مختلفة يمكن أن تتحكم في سير هذه الطريقة، حيث إن بعض الطلاب يمكن أن تربطه علاقات حسنة أو سيئة بالمعلم. وفي هذه الحالة تسير اتجاهات الطلاب حسب هذا الاتجاه عند الطالب، فهذه بدورها تؤثر وتغير سير اتجاه هذه الطريقة وفي النهاية تؤدي إلى عدم دقتها واتزانها وتغيرها من وقت لآخر.

ومعظم الدراسات السابقة التي لها علاقتها بمفهوم الطلاب عن فعالية التدريس في التعليم العالي اقتصرت على طلاب الجامعات بشكل عام، هذه الدراسات التربوية التي تبحث مفاهيم واتجاهات الطلاب نحو فعالية التدريس قد بحثت من قبل هورن وموريسون Horn and Morrison [٧]، ملر، تمسون، فرانكوتز وجادزالا [٨] Miller, Thompson, Frankiewcz and Gadzella ، ليهمان Lehmann [٩]، ماكوماس Mecomas [١٠]، كوك وولف Quick and Wolfe [١١]، ميولا روك ومالون Muella, Roach and Malone [١٢]، يامانتو ودزني Yamento and Dizney [١٣]، وشيك وبيزو Sheck and Bizio [١٤].

حيث إن هؤلاء الباحثين ركزوا بحوثهم واستعملوا عينات اقتصرت على طلاب متخصصين في الإدارة المدرسية أو أنهم مديرو مدارس، ورجعوا ليأخذوا بعض البرامج التدريبية بدلا من التركيز على طلاب الكليات بشكل عام.

فاعتبار المسؤولين التربويين الكفاءة المهنية من جانب الطلاب في مفاهيمهم وأحاسيسهم تجاه فعالية التدريس لا تعتبر بالغة الأهمية فقط، وإنما تعتبر عملا مرغوبا فيه،

ويجب الإسراع في النهوض به، لأن دراسة فعالية التدريس بحد ذاتها، تعطي المدرس على الأقل معلومات توضح له مكانه ومركزه بالنسبة لعملية التدريس. لكن دراسات هذا الموضوع التي تبنى على آراء الطلاب ومفهومهم لفعالية التدريس، تعتبر نتائجه موضوعية وواقعية من حيث فائدتها للمدرس نفسه، حيث تمده بصورة واضحة، يستطيع بواسطتها مراجعة نفسه وأسلوبه بطريقة حية وواقعية وحيث يستطيع تحديد أهدافه ونشاطاته بانتظام وتنسيق مهمين. أما دراسات فعاليات التدريس بشكل عام فيمكن أن تقدم المساعدة البناءة للمعلمين والإداريين على السواء، حيث تساعدهم في النهاية على ربط وتنظيم وفهم أوسع وأعمق لتلبية حاجات الطلاب وتأملاتهم المستقبلية. وبالوقت نفسه تقوم بإزالة الفجوة الواسعة بين الدور الذي يعتقد أن يقوم به وطموحات الطلاب وأهدافهم، وفي النهاية تساعد المدرس على تلبية حاجات الطلاب بطريقة منظمة وموضوعية وهادفة.

عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من خمسة وخمسين مديرا من مديري المدارس الابتدائية والثانوية، في المدارس العامة والحكومية التابعة لوزارة المعارف والتي تمثل قطاعات جغرافية وتعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية، فقد اشترك في هذه العينة ثلاثة وثلاثون (٣٣) مديرا من مديري الابتدائية بنسبة ٥٩,٣٪ واثنان وعشرون (٢٢) مديرا من مديري الثانوية بنسبة ٤٠,٧٪ وهذه المجموعة — من المديرين — بنوعيها، يباشر أفرادها في الوقت الحاضر مسؤولية مدير مدرسة. وقد قامت وزارة المعارف بمساعدة كلية التربية — جامعة الملك سعود، بوضع برامج تدريبية لتطوير وتحسين خبرات وقدرات هذه الفئة من المديرين بمختلف نوعياتهم، كجزء من التطوير والتدريب أثناء الخدمة. والغرض من هذه البرامج التدريبية للمديرين تطوير وتقوية المتدربين الذين مازالوا على رأس أعمالهم كمديرين في مدارسهم حيث تتم مساعدتهم في رفع أدائهم الوظيفي، وتطوير مجالاتهم الإدارية وذلك بتزويدهم بالأساليب والمهارات والمعلومات الحديثة والمتطورة، التي تساعدهم في أداء أعمالهم بطرق صحيحة وفعالة.

إن عينة المديرين هذه، تختلف عن العينات التي تؤخذ من الكليات والجامعات أو المؤسسات التعليمية بشكل عام. إن هؤلاء المديرين أصبحت عندهم الخبرات الميدانية

والواقعية التي ساروا عليها واستعملوها لمدة طويلة حيث تراوحت سنوات الخبرة لديهم ما بين سنة وست عشرة سنة، بمعدل ست سنوات. ومن الواضح أن لكل واحد منهم خبرته وأهدافه وفلسفته الخاصة به في تحقيق أهدافه وتنفيذها، خاصة بعد هذه المدة الزمنية الطويلة، التي قضاها في عمله، وهكذا يعود المديرون مرة أخرى إلى المدارس، ليقوموا بدور الدارس ويتعلموا مهارات وأساليب تعليمية حديثة، مع تفحص ما اكتسبوه من فلسفات وطرق ومهارات سابقة في المجال الإداري.

أداة الدراســـــة

استعمل الباحث في هذه الدراسة استبانة احتوت على اثنين وثلاثين سؤالا، بحيث يحتوي كل سؤال على صفة من صفات التعليم الفعالة والضرورية. وكانت الإجابات تتضمن ثلاثة اختيارات «مهم جدا، مهم، غير مهم.» فالاستبانة نفسها كانت عبارة عن مجموعة من الصفات والأفكار استعملت من قبل باحثين سابقين، واستعملت في دراسة معرفة المدرس الفعال، وهم جادزيلا Gadzella [١٥]، الأسئلة ١-٢٣، كلنتون Clinton [١٦]، سؤال ٢٨، شيك وبزيو Scheek and Bizio [١٤]، أسئلة ٢٩-٣٠، وأخيرا ليهمان Lehamann [٩]، أسئلة ٣٠-٣٢.

كما قام الباحث بالاطلاع على ما استعمله كل من الباحثين السابقين، واختار ما اعتقد بأنه يتلاءم مع دراسته. لذلك صمم الاستبانة بناء على ما استعمله الآخرون. حيث كان عبارة عن تجميع هذه الأفكار من الباحثين، وقام الباحث بترجمة الاستبانة إلى العربية وعرضها على مجموعة من الباحثين والمتخصصين في هذا المجال للحكم على مدى صلاحيتها. وفي الوقت نفسه قام الباحث بتوزيع الاستبانة على مجموعة من الطلاب، وذلك للتأكد من عدم وجود أية صعوبات يلاقيها الطلاب عند الإجابة عن الاستبانة، مع طلب تسجيل بعض الملاحظات أو الأخطاء إن وجدت. ولكن الباحث لم يتلق أية تعليقات، مما يوحي بصحة الاستبانة ووضوحها للطلاب. وقد اشتملت الاستبانة على مجموعة من المعلومات العامة بالإضافة إلى الاثنين والثلاثين سؤالا. وقد تضمنت المعلومات العامة الخلفية الدراسية، وعدد سنوات الخبرة كمدير ونوع المدرسة التي يعمل فيها.

وبعد ذلك قام الباحث بتحليل الاستبانة: كل سؤال على حدة، بحيث أظهرت أعداد الطلاب المجيبين عن كل سؤال (التكرار) وبموجبها وجدت النسبة المئوية. ومن خلال ذلك استطاع الباحث معرفة أهم خمس صفات ركز عليها المتدربون، واعتبروها بمثابة صفات «مهمة جدا» في فعالية التدريس، ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عن أداء مهنة التعليم بطريقة صحيحة وفعالة. ومن ثم يمكن معرفة أقل الصفات التي اعتبرها المتدربون أقل صفات في فعالية التدريس «غير مهمة،» حيث اعتبر ذلك بناء على خبراتهم السابقة مع كونهم مديرين وطلابا بالوقت نفسه. هذا وقد استخدمت الجدولة التقاطعية cross tabula-tion لكل سؤال حسب نوع المدرسة، وسنوات الخبرة. كذلك استعمل كا^{2} لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين مديري المدارس الابتدائية والثانوية وكانت قيمة كا^{2} دالة عند مستوى ٠,٠٥.

تحليل النتائج

لقد أظهرت الدراسة أن أهم خمس صفات (مهمة جدا) في فعالية التدريس، اتفق عليها المتدربون واعتبروها مهمة جدا، كانت مرتبة كما في جدول رقم ١ حسب الأهمية.

جدول رقم ١. الصفات الخمس «المهمة جدا» التي اتفق عليها المتدربون

رقم الصفة في الاستبانة	الرتبة	الصفات	مهمة جدا #	مهمة جدا ٪
٢٨	١-	الأمانة والإخلاص	٥٣	٩٨,١٪
٢٤	٢-	الرغبة والإخلاص في تعليمه للطلاب	٥١	٩٤,٤٪
٢٩	٣-	يجب أن يكون واقعيا وعمليا في أعماله وتصرفاته	٤١	٧٥,٩٪
٤	٤-	عنده الرغبة الأكيدة ومتحمس لتدريس مادته	٣٩	٧٢,٢٪
٢٥	٥-	عنده الوعي الكافي وعقله متفتح	٣٨	٧٠,٤٪

أما بالنسبة إلى الصفات التي تعتبر (غير مهمة) في نشاط وفعالية التدريس فهي مرتبة حسب جدول رقم (٢).

جدول رقم ٢ . الصفتان «غير المهمتين» اللتان اتفق المتدربون عليهما

رقم الصفة في الاستبانة	الرتبة	الصفـــات	مهمة جدا	
			#	٪
٣٢	١-	يسمح للطلاب في الاشتراك في تنظيم المقرر	٣٢	٪٥٩,٣
٢٢	٢-	كتابة المقالات والكتب في الدوريات ودور النشر	٢٩	٪٥٣,٧

يلاحظ أيضا من هذه النتائج ، أن كلا من مديري الابتدائية والثانوية قد اتفقوا على الصفات الفعالة والمؤثرة في عملية التدريس، والتي يجب على المدرس أيا كان التمسك بها واستعمالها، باستثناء سؤالين فقط، اختلف عليهما الرأي . والسؤالان المختلف عليهما هما :

١- صوته واضح ومسموع حيث يسهل فهمه في داخل الصف، حيث إن مستوى الدلالة كان ٠,٠١ .

٢- له نشاطات في المجتمع الذي يعيش فيه ومشاركته الفعالة في الحياة الاجتماعية، وكان مستوى الدلالة ٠,٠٣ .

فقد كان مستوى الدلالة عند مستوى «٠,٠٥» وأن هذه النتائج تعبر عن رأي مديري المدارس الابتدائية، الذين اعتبروا هذين الأمرين أكثر أهمية مما أظهره مديرو المدارس الثانوية . انظر جدول رقم ٣ .

لقد أظهرت النتائج أن آراء المتدربين من المديرين في هذه العينة وفي كلتا المرحلتين الابتدائية والثانوية، تركز بالدرجة الأولى على أن دور المدرس يعتمد على مهنة التدريس . حيث إن تدريس أية مادة، من قبل أي مدرس تتطلب منه أن يتصف بصفات شخصية، تعتبر بدورها جزءا مهما وعمليا في عملية التدريس . وأن أهم الصفات تتمثل في الأمانة والإخلاص في العمل، حيث إن هذا ينبع من فلسفة الدين الإسلامي الحنيف، ومبادئه وما يجب أن يتصف به المسلم، بالإضافة إلى الصفات الأخرى التي تتمثل في انفتاح العقل

جدول رقم ٣. الفروق بين استجابات مديري المدارس الابتدائية والثانوية

رقم الصفة في الاستبانة	الرتبة	العبـــــارة	مديرو الابتدائية #	مديرو الابتدائية ٪	مديرو الثانوية #	مديرو الثانوية ٪	كا٢	درجة الحرية	مستوى الدالة
١٥	١	صوته واضح ومسموع حيث يسهل فهمه في داخل الصف	٣٢	٥٩,٣	٢٢	٪٤٠,٧	٨,١٥٧	٢	٠,٠١٦
٢٣	٢	له نشاطه داخل المجتمع الذي يعيش فيه ومشاركته في النشاطات الاجتماعية في مجتمعه	٣٢	٥٩,٣	٢٢	٪٤٠,٧	٦,٦٠٠	.٢	٠,٠٣٦

اعتمدت على أساس كا٢ مستوى الدلالة ٠,٠٥

والموضوعية والواقعية والتصرف بتعقل. فقد ذكر المستجيبون أن المدرس يجب أن تكون لديه الرغبة الأكيدة والملحة في مهنة التدريس. فهذه المتطلبات تعتبر شروطًا أساسية وواقعية لمهنة التعليم حسب آرائهم. فالمدرس يجب أن يقوم وقبل كل شيء بالنهوض بمستوى مادة التعليم وإتقانها. والتي بدورها تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطلاب أنفسهم. وذلك عن طريق الاستيعاب والاستفادة من موضوع الدراسة.

فهذه الأحاسيس والسمات الشخصية، التي تتمثل في الأمانة، والإخلاص، الرغبة في التعليم، الحماس، اليقظة التامة، الحكمة، والاتفاق مع الآخرين جميعها حصلت على نسبة عالية، وذلك لأهميتها بالنسبة للطلاب، واعتبرت من المبادىء الأساسية للصفات المهنية عند المدرسين. لكنه من الملاحظ أن الطلاب ركزوا ووضعوا ثقلهم بالدرجة الأولى على السمات أو المميزات الشخصية عند المدرسين، ومن ثم التركيز على النواحي الأكاديمية (خلفية المدرس الأكاديمية) والتي تتمثل في طرق التدريس وقوة مادة التدريس أو عمقها، الوسائل التعليمية، عدد مرات الامتحان ومن ثم دعم الطلاب وتشجيعهم.

إن أفراد العينة وجدوا في معظم الصفات المعروضة عليهم أنها مهمة ومهمة جدا وأن ما اتفقوا عليه على أنه غير مهم انحصر في صفتين فقط هما:

- السماح للطلاب بالمشاركة في تنظيم المقرر
- تأليف الكتب وعمل الأبحاث والمقالات ونشرها

ولا يعني هذا الكلام أن المديرين المشتركين في هذه الدراسة، لم يعطوا أية أهمية أو قيمة لخلفية المدرس الأكاديمية أو طرق التدريس، بل العكس، فقد أظهروا نوعا من الرغبة في الحصول على المعلومات، وطرق إحضارها للطلاب (انظر جدول رقم ٤) لكن يحتمل أن خريجي الوقت الحاضر من الطلاب، يواجهون متطلبات متعادلة قبل تخرجهم ويجب عليهم اختيارها، مما جعلهم أكفاء وعندهم القدرات العلمية في موضوع التدريس، والشيء الذي يميز مدرسا من غيره ويجعله أكثر فعالية في التدريس، هو سماته الشخصية التي تشمل طرق التدريس وإستراتيجياته والطريقة التي يستعملها المدرس في الاستفادة من معلوماته ووضع

جدول رقم ٤ . استجابات الدارسين لفعالية التدريس

م	العبـــارة	غير مهمة #	غير مهمة ٪	مهمـة #	مهمـة ٪	مهمة جدا #	مهمة جدا ٪
١	خفة الروح والابتعاد عن استعمال الكلمات القاسية	×	×	٢٥	٤٦,٣	٢٩	٥٣,٧
٢	المظهر الحسن والنظافة في لباسه	×	×	٣٣	٦١,١	٢١	٣٨,٩
٣	عنده المعرفة أو الفكرة في موضوع تعليمه وعصري في معلوماته	٢	٣,٧	٢٢	٤٠,٧	٣٠	٥٥,٦
٤	عنده الرغبة الأكيدة ومتحمس لتدريس مادته	×	×	١٥	٢٧,٨	٣٩	٧٢,٢
٥	التقدير واحترامه للموضوعات الأخرى واعترافه بعلاقة هذه الموضوعات بعضها البعض	٢	٣,٧	٣٠	٥٥,٦	٢٢	٤٠,٧
٦	توضيحه للمادة في معايير وآراء مختلفة	٢	٣,٧	٣١	٥٧,٤	٢١	٣٨,٩
٧	القدرة في إحضار المادة لتلبية حاجيات الطلاب ورغباتهم	٢	٣,٧	٢٠	٣٧,٠	٣٢	٥٩,٣
٨	حصصه اليومية منظمة ويعطي خطة دقيقة للموضوع موضحا أهدافها مع قائمة أساسية في المراجع	٢	٣,٧	٢٤	٤٤,٤	٢٨	٥١,٩
٩	إعطاء الطلاب قائمة المراجع والوسائل التعليمية الأخرى التي تساعد الطلاب في الموضوع الدراسي	٨	١٤,٨	٣٦	٦٦,٧	١٠	١٨,٥
١٠	الحصص والمحاضرات التي يلقيها المدرس تعتبر ثرية وغنية بالمعلومات	٢	٣,٧	٢٢	٤٠,٧	٣٠	٥٥,٦
١١	استعمال طرق ووسائل تعليمية مختلفة وحقيقية في إحضار المادة حيث تشمل مراجعة المادة واستعمال الوسائل التعليمية	١	١,٩	١٧	٣١,٥	٣٦	٦٦,٧
١٢	إعطاء الفرصة لعرض الأسئلة وتشجيع الآخرين على الاستقلالية في التفكير واستعمال النقد البناء	×	×	٢٥	٤٦,٣	٢٩	٥٣,٧
١٣	اعتبار الأعمال أو الوظائف البيتية التي يعطيها مع عدد الامتحانات المستعملة في الصف كافية وملائمة	١	١,٩	٤٤	٨١,٥	٩	١٦,٧

تابـع جدول رقم ٤ .

م	العبـــــارة	غير مهمة #	غير مهمة ٪	مهمـة #	مهمـة ٪	مهمة جدا #	مهمة جدا ٪
١٤	اللغة المستعملة في الصف وقدرته على توضيح المشكلات حيث تتلاءم مع مستوى الطلاب في الصف	١	١,٩	١٨	٣٣,٣	٣٥	٦٤,٨
١٥	صوته واضح ومسموع حيث يسهل فهمه داخل الصف	٣	٥,٦	١٤	٢٥,٩	٣٧	٦٨,٥
١٦	إرجاع الامتحانات والوظائف الأخرى للطلاب	٢٣	٤٢,٦	٢٨	٥١,٩	٣	٥,٦
١٧	إنسان مرح وعلى علاقة جيدة مع الآخرين حيث يتمسك بخلق الجو المريح والمشجع للتعليم	٢	٣,٧	٢٣	٤٢,٦	٢٩	٥٣,٧
١٨	احترام آراء الآخرين ويتقبل الانتقاد البناء	×	×	٢٩	٥٣,٧	٢٥	٤٦,٣
١٩	المستوى ثابت في تقويم الطلاب	١٣	٢٤,١	٢٣	٤٢,٦	١٨	٣٣,٣
٢٠	حكمه على الطلاب في فهمه للمادة وليس للمظهر	٤	٧,٥	٢٦	٤٨,١	٢٤	٤٤,٤
٢١	المشاركة والتنظيم في النشاطات اللاصفية	١٢	٢٢,٢	٣٥	٤٦,٨	٧	١٣,٠
٢٢	كتابة المقالات والكتب في الدوريات ودور النشر	٢٩	٥٣,٧	٢٢	٤٠,٧	٣٠	٥,٦
٢٣	له نشاطاته في المجتمع الذي يعيش فيه ومشاركته الفعالة في الحياة الاجتماعية	٥	٩,٣	٣٩	٧٢,٢	١٠	١٨,٥
٢٤	الرغبة والاخلاص في تعليمه للطلاب	×	×	٣	٥,٦	٥١	٩٤,٤
٢٥	عنده الوعي الكافي وعقله متفتح	١	١,٩	١٥	٢٧,٨	٣٨	٧٠,٤
٢٦	لطيف المعاملة ومتقبل لجميع الطلاب	×	×	٢٥	٤٦,٣	٢٩	٥٣,٧
٢٧	المهارة في العقاب بدون إيذاء الآخرين	٦	١١,١	٣٠	٥٥,٦	١٨	٣٣,٣
٢٨	الإخـــلاص والأمانـــة	×	×	١	١,٩	٥٣	٩٨,١
٢٩	يجب أن يكون المعلم واقعيا وعمليا في أعماله وتصرفاته	×	×	١٣	٢٤,١	٤١	٧٥,٩
٣٠	عنده فكرة واسعة عن المشكلات الاجتماعية ويشجع البحث في هذه المشكلات	١١	٢٠,٤	٣٢	٥٩,٢	١١	٢٠,٤
٣١	يسمح للطلاب في الاشتراك في تنظيم المقرر	٣٢	٥٩,٣	١٩	٣٥,٢	٣	٥,٦
٣٢	عنده الاستعداد لبحث مشكلات الطلاب الشخصية	٨	١٤,٨	٣٢	٥٩,٣	١٤	٢٥,٩

استراتيجية في التعليم، تعتبران من المقومات الأساسية في فعالية التدريس. فطبيعة الطلاب الذاتية والمستقبلية واندفاعهم في البحث واختيار المدرسين ذوي الخلفيات الأكاديمية العالية، والقدرة على إيجاد واستعمال الطرق والوسائل ووضع الاستراتيجيات التعليمية، هي التي تمكنهم من جعل موضوعهم التعليمي واقعيا وحيا ومحببا لأنفس الطلاب.

إن هذه الدراسة وما تمخض عنها من نتائج، لا يقتصر بفائدتها على المدرس، بل تتعدى ذلك إلى كل من الإداريين والمخططين التربويين الذين يتخذون من مهنة التعليم مهنة لهم. فنتائج هذه الدراسة، تهم وبالدرجة الأولى أعضاء هيئة التدريس الذين يعتمدون على الاتصال المباشر ببرامج الدورات التدريبية، حيث تساعدهم على تفهم رغباتهم وحاجاتهم، لاسيما وأن هؤلاء المديرين لهم أهداف وحاجيات مشابهة لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسهم، وذلك لتطوير وتحسين قدراتهم وكفاآتهم المهنية وذلك من خلال قيام أعضاء هيئة التدريس بدور بارز واعتبارهم قدوة حسنة أمام المديرين. فعضو هيئة التدريس يجب أن يكون واعيا وملما بالصفات المطلوبة في التدريس وبأهميتها في هذا المجال، مع التركيز عليها واستعمالها بدقة. إذ يجب أن يساعد المتدربين في تطوير هذه القدرات الشخصية، مع الاعتماد في ذلك على أنفسهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم. وهذا يعني معرفة الفرد لنفسه وقدراته. حيث يصبح قادرا على تقويم نفسه والطلاب ومعرفة طرق التدريس الفعالة مع التمسك بالصفات والخصال المطلوبة والفعالة.

إن الوعي بطرق التدريس الفعالة ضروري للطلاب كما هو ضروري للمدرسين، إذ يجب على الطلاب عامة، معرفة أهمية وقيمة الطرق والأساليب التعليمية القديمة منها والحديثة التي استعملت في التعليم العالي، ويجب احترام هذه الأساليب ومعرفة أهميتها بالنسبة للأجيال السابقة، التي مازالت موجودة وتأخذ حيزا في مجال التعليم العالي. فهذه الأساليب القديمة لها نقاط قوة ونقاط ضعف، ونقاط الضعف هذه ربما كانت وستكون عائقا في وجهة فعالية التدريس. إذ يجب أن لا يقع اللوم من جراء ذلك على المدرس نفسه. فضرورة وجدارة البحث العلمي والتأليف وأعمال اللجان، جميع هذه النشاطات التي يشترك فيها المدرس، أصبحت بأمسّ الحاجة إلى التقدير والعرفان من قبل الطلاب، إزاء هذه الجهود التي قدمها المدرسون تجاه طلابهم وأنفسهم ومؤسساتهم التعليمية.

إن هذا الموضوع بالذات أصبح الآن وبصورة تزيد على أي وقت مضى في أمسّ الحاجة إلى استمرارية البحث فيه ومعرفة آراء الطلاب ومحسوسهم في فعالية التدريس. ولأهمية هذا الموضوع يقترح الباحث الاستمرار في هذا البحث في جميع كليات الجامعة، وخاصة التي توجد فيها برامج تدريبية من هذا النوع. وإن الجامعة نفسها يجب أن تحصل وتتعرف على معلومات أخرى، لمعرفة ما إذا وجدت فوارق مهمة بين مختلف الكليات أو وجدت فوارق بين الطلاب أنفسهم بمختلف فئاتهم.

الخلاصـــة

يمكن للإنسان أن يستخلص من هذه الدراسة، أن الطلاب الذين اشتركوا في هذه الدراسة قد أبرزوا وجهة نظرهم تجاه فعالية التدريس، وكانت آراؤهم سديدة وحكيمة في هذا المجال لاختلاف خبراتهم وتنوعها، وذلك بحكم واقعهم الذي يعيشونه، فهم مسؤولون ومديرو مدارس مختلفة، ويمثلون مناطق مختلفة بداخل المملكة، لذلك كانت آراؤهم جديرة بالاهتمام لما لها من علاقة بالتدريس والواقع الحقيقي الذي عاشوه.

ومن الواضح والمسلَّم به، أن المديرين المشتركين في هذه الدراسة، ركزوا بكل وضوح على أهمية ومعرفة نوعية التعليم داخل غرفة الصف، فالتعليم المستمر يعتمد على النوعية وليس على الصفات المساعدة والمتطلبة في مهنة التدريس. حيث فضلوا الصفات الشخصية على التأليف والبحث وأعمال اللجان في المؤسسات التعليمية. فالمشتركون هنا يعتقدون ويؤمنون بفعالية المدرس التي تتمثل في قوة مادة التدريس وغزارتها، بالإضافة إلى سمات الشخص المهنية التي تعطيه القدرة على جعل موضوع تدريسه حيويا ومحببا لدى المتعلمين.

المراجـــع

[١] Hook, C. M., and B.M. Rosenshine. "Accuracy of Teacher Reports of Their Classroom Behavior." *Review of Educational Research,* 9 (1979), 1-12.

[٢] Centra, J. A. *The Student Instructional Report: Item Reliabilities* (Student Instruction Report 3). Princeton. N. J.: Educational Testing Service, 1973.

[٣] Costin, F., W.T. Greenough, and R.J. Menges. "Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness". *Review of Educational Research*, 41 (1971), 511-35.

[٤] Marsh, H.W. "The Validity of Students' Evaluations: Classroom Evaluations of Instructors Independently Nominated as Best and Worst Teachers by Graduating Seniors". *American Educational Research Journal*, 14 (1977), 441-47.

[٥] Williams, R. G., and J.E. Ware, "Validity of Student Ratings of Instruction under Different Incentive Conditions: A Further Study of the Dr. Fox Effect." *Journal of Educational Psychology*, 68 (1967) , 48-56.

[٦] Dizney, H. F., and J. L. Brickell. "Effects of Administrative Scheduling and Directions upon Student Ratings of Instruction." *Contemporary Educational Psychology*, 9 (1984), 1-7.

[٧] Horn, J. L., and W. L. Morrison. "Dimensions of Teacher Attitudes." *Journal of Educational Psychology*, 61 (1976), 153-55.

[٨] Miller, A. H., B., Thompson, and R. Frankiewicz. "Attitudes of Teacher Education Students towards Teachers." Paper presented at the meeting of the Americaan Educational Research Association, Washington, April, 1974.

[٩] Lehmann, I.J. "The College Faculty as Perceived by Graduates and Non-graduates." *Journal of Educational Measurement*, 3 (1966), 169-73.

[١٠] McComas, J.D. "Profile of Teachers." *Improving College and University Teaching*, 13 (1965), 135-36.

[١١] Quick, A. F., and A. D. Wolfe. "The Ideal Professor." *Improving College and University Teaching*, 13 (1965), 133-36.

[١٢] Muella, R. H., P.J. Roach, and J.A. Malone, "College Students' Views of the Characteristics of an Ideal Professor." Psychology in the Schools, 8 (1971), 161-67.

[١٣] Yamanto, K., and H.F. Dizney, "Eight Professors: A Study on College Students, Preferences among Their Teachers." *Journal of Educational Psychology*, 57 (1966), 146-50.

[١٤] Scheck, D. C., and S. Bizio. "Students' Perceptions of the Ideal Professor." *College Student Journal*, 12 (1978), 335-40.

[١٥] Gadzella, B.M. "College Students' Views and Ratings of an Ideal Professor." *College and University*, 44 (1968), 89-96.

[١٦] Clinton, R. J. "Qualities College Students Desire in College Instructors." *School and Society*, 32 (1930), 702.

The Effective Instructor: Revelations of Educators In-Training

Mahmoud A. Saleh
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study sought to ascertain students' perceptions of the effective instructor. A comprehensive questionnaire consisting of 32 descriptors representing a composite from previous research was adopted and given to school administrators enrolled at King Saud University in a school administrative training program for further education. Frequencies and percent were given for each of the 32 descriptors with emphasis placed on the five most and five least important traits. A cross-tabulation was conducted to see if a significant differences occurred in the responses of those who were secondary and elementary principals. Results indicated only minimal difference existed between these two groups and indicate the students in general place great importance upon the personal and temperament traits of the instructor that enable him with knowledge of subject and use of strategies to make the subject come 'alive' for them.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٧-٤٥ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

تقويم السجلات التعليمية للطلاب

جعفر محمد جعفر لبني

أستاذ مشارك، قسم الهندسة المدنية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نواحي النقص في الأسلوب المتبع حاليًا لتقويم السجلات التعليمية للطلاب مما قد يتطلب تقديم بديل مناسب. وقد تمت دراسة ٦٣٨ نتيجة لطلاب من كليات مختلفة فوجدت الاختلافات في النتائج كبيرة إلى حد غير مقبول مما تطلب فعلا تقديم بديل.

يعتمد البديل على التحليل الإحصائي لحساب النتائج ويأخذ بعين الاعتبار أحيانا مواظبة الطلاب. وقد ارتكز أسلوب التقويم المقترح على التوزيع الإحصائي الطبيعي، الثابت على المدى القريب، لصفات أفراد المجتمع ومواهبهم وقدراتهم بدلا عن النظرة الذاتية الآنية للمقوم التي يرتكز عليها الأسلوب المتبع حاليا.

وبمقارنة النتائج الفعلية بنتائج التحليل الإحصائي ومعالمها الإحصائية بعضها لبعض توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: (ا) أنه لا توجد ضرورة للامتحان النهائي بما يمثله وزنه المحدد والكبير نسبيا. و(ب) أن ٦٤٪ من الطلاب منحوا تقديرات لا يستحقونها مقارنة بما منح لزملائهم.

ويشتمل التقرير على توصية باستخدام الأسلوب المقترح لتقويم السجلات التعليمية لطلاب المرحلة الجامعية مع إدخال بعض التعديلات على الأسلوب المتبع في مراحل التعليم العام.

مقدمـــة

السجلات التعليمية للطلاب، من حيث المحتوى، هي نتاج جهودهم الدالة على قدراتهم ومدى استفادتهم من فرص التعليم المتاحة لهم. ولتقويم السجلات التعليمية مكانة مهمة

ودقيقة في مسيرة التعليم مؤثرة في تطور المجتمع، لكنه مع ذلك لا ينال الاهتمام الكافي به، وكثيرا ما ينظر إليه بشيء من التغاضي. وليس هذا الحال نابعا من عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالواجبات المناطة بهم بقدر ما هو نتيجة لعدة عوامل مترابطة من أبرزها:

أولا: الاعتقاد السائد المحق بأن تقويم سجلات الطلاب مسؤولية المدرس المختص.

ثانيا: طبيعة الأسلوب المتبع في التقويم المكتسب من تاريخ استخدامه الطويل. فهو في ظاهره بسيط للغاية، واستخدم منذ أن وجدت المؤسسات التعليمية فجعله هذا في نظر الكثيرين فوق مستوى الشبهات.

ثالثا: عدم إعداد الراغب في التدريس أو المكلف به إعدادا سليما.

رابعا: سيطرة النزعة الاستقلالية لدى أعضاء هيئة التدريس وحرصهم على إبعاد الآخرين عن التدخل في شؤونهم.

خامسا: الإسراف المخل في توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو إجراء البحوث لغرض الترقية العلمية مما قلل من شأن التدريس والاهتمام به.

سادسا: تأثير الجهاز الإداري على النشاط التعليمي تأثيرا كبيرا مع عدم توافر الوقت الكافي لدى الإداريين للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس ومشكلاتهم وتطلعاتهم. لذلك وجد فريقان لكل منهما خلفية مختلفة وخبرة مختلفة وأسلوب تفكير وعمل مختلفين. فإذا كان أحد الفريقين يرى أنه صاحب الحق في اتخاذ القرار في حين أن الطرف الآخر لا يعتقد بذلك فإن الانقسام وتحويل الجهود من التعاون إلى الصراع مخيب لآمال كل منهما وموجد لشخصية تتسم بعدم الاكتراث.

وقبل الاستمرار في هذه المقدمة، وكجزء منها، لابد من طرح بعض الأسئلة والإجابة عليها بإيجاز: ماهو المقصود بالسجل التعليمي؟ أي أسلوب للتقويم يبحث؟ لماذا يولي التقويم، وبالتالي الأسلوب المتبع، هذا الاهتمام؟ لم يبحث أسلوب التقويم وهو بسيط ومجرب؟

يتكـون السجل التعليمي للطالب في مادة ما لفصل دراسي من سجلات مستقلة تحتوي على الدرجات أو التقديرات الممنوحة للطالب في كل جزء من أجزاء نشاطه الصفي. وعلى الرغم من أن عدد هذه الأجزاء محدود — يقوم مدرس المادة بتعريف كل منها وتعيين حدوده — إلا أن إمكانية إعطاء أي منها وزنا، أو درجة قصوى، غير محدودة.

أسلوب التقويم هو ذلك المنهج الذي يتبعه المدرس في الوصول من التقديرات الجزئية إلى النتيجة النهائية. وأهمية التقويم نابعة من أثره التراكمي على التقدير العام للطالب ومن أثره على الجهات المستخدمة له في المستقبل. ففي الحالات التي تكون فيها الموارد البشرية ضئيلة تعـطى أولـوية خاصـة للطرق الكفيلة باستخـدامهـا في أقصى درجـات الكفاءة والإنتاج. ولما كانت شروط القبول بالجامعات وشروط التعيين في الوظائف معتمدة إلى حد كبير على نتائج التقويم المعتمدة في المؤسسات التعليمية فإن أي خلل في هذا المجال يؤدي إلى اضطراب الإدارة مما ينجم عنه الإخلال بالموارد المتوافرة وهو خلاف ما يهدف إليه الجهاز التعليمي. وعليه فإن أي تنظيم، أو أي مجتمع منظم، يفشل تحت وطأة التناقض الناتج عن غياب وسيلة صحيحة للتقويم مهما كانت محاسن ذلك التنظيم من الناحية النظرية.

قد يعتبر أسلوب التقويم الحالي سهلا، لكنه في الحقيقة لا يؤدي إلى النتائج المطلوبة، كما سيظهر فيما بعد. لقد كان استخدامه مقبولا في غياب وسائل المواصلات أو ندرتها، وفي غياب قواعد المعلومات، كذلك يكون استخدامه معقولا — إلى حد ما — في حالة توافر تعداد سكاني كبير، وأسلوب جيد للاختيار أو الانتقاء. وفي هذه الحالة تظل النتائج السلبية غير واضحة مؤقتا، وإن كانت موجودة تؤدي في نهاية الأمر إلى حالة من الفوضى يستحيل معالجتها، بسبب ضخامة التعداد السكاني، وتشعب العلاقات في المجتمع. وقد يكون هذا ما يصفه المؤرخون بالانهيار الحضاري. ولقد تغير الحال منذ أن وسعت شبكة الاتصالات، وبنيت قواعـد المعلومات وأحسن استخدامها، وأصبح استخدام أجهزة حفظ المعلومات وتبويبها أمرا عاديا. فإذا كان ضعف الإمكانات التقنية قد وقف حائلا أمام محاولات التغير في الماضي، فقد زال هذا العائق مؤخرا، وفتح المجال أمام استخدام وسائل أفضل للتقويم.

تشتمل الصفحات التالية على عرض نقدي لأسلوب التقويم المتبع حاليا ووصف بديل مقترح يستخدم التحليل الإحصائي، ومقارنة لنتائج التحليل الإحصائي بالنتائج الفعلية. وعلى الرغم من أن الأسلوب المقترح تم تطويره خلال مرحلة امتدت بضع سنوات إلا أنه يجب مراجعته باستمرار وإدخال التعديلات المناسبة عليه. وسيلاحظ القارىء أن التحليل الإحصائي المقترح ليس مقتصرا على تقويم السجلات التعليمية للطلاب وإنما هو عام يمكن استخدامه لتقويم أية مجموعة من السجلات طالما أخذ بعين الاعتبار الضوابط والشروط التي يمليها الموقف.

السجـل التعلـيمي

يتكون السجل التعليمي من أربعة أجزاء أو خمسة، منها: المواظبة، الواجبات المنزلية والتقارير، الأعمال المختبرية والإكلينيكية، الاختبارات الفصلية، والامتحان النهائي. تقسم الدرجة النهائية القصوى للمادة عادة إلى قسمين أحدهما خاص بالأعمال الفصلية والآخر بالامتحان النهائي. كما تحدد اللوائح نسبة القسمين أحدهما للآخر بما يتراوح بين ٦٠/٤٠ و٤٠/٦٠، أي تحدد الدرجة القصوى للامتحان بما بين ٤٠، ٦٠درجة. ولا يجوز للمدرس — نظريا — تعديل الدرجة القصوى المقررة للامتحان بينما له مطلق الحرية في توزيع الدرجات الفصلية على أجزاء النشاط الصفي أو تحديد أوزانها مما ينجم عنه تفاوت في التوزيع كما يظهر من الجدول رقم ١. وقد أدركت بعض الجامعات أن تقسيم الدرجة القصوى إلى جزئين يربك الجهاز التعليمي، ويولد لدى الطلاب حالة من الذعر لا مبرر لها، حيث إن التقويم كله بيد المدرس وهو إن تمسك ظاهريا بالتقسيم المحدد في اللوائح فباستطاعته عمليا الالتفاف حوله. لذا منحت هذه الجامعات مدرسيها الحرية المطلقة في توزيع الدرجات أو الأوزان على أجزاء السجل التعليمي للطالب بما في ذلك الامتحان النهائي إن وجد. وعادة ما يقوم المدرسون في بداية كل فصل دراسي بإبلاغ طلابهم بالتوزيع الذي اختاروه متعللين بعلل شتى ليس من بينها عدم الرغبة في الخروج عن المألوف. والواقع أنه لا يجني الطلاب فوائد علمية من معرفتهم المسبقة لتوزيع الأوزان على الأعمال الصفية وإنما تؤتي هذه المعرفة خلاف النتائج المطلوبة للأسباب التالية:

أولا: يفقد المدرس حريته في اختيار الأسس المناسبة للتقدير في ظل ظروف طبيعتها عدم الاستقـرار مما قد يجعله يعوض ذلك باتباع أساليب غير منطقية كأن يتوسع في منح الدرجات كما يتراءى له أو يضيق في منحها.

ثانيا: يولي الطالب لأجزاء النشاط التعليمي أهمية تتناسب والدرجات المقررة لكل نشاط. ولا يرى فائدة في بذل الوقت والجهد لأداء واجب منزلي إذا كان يعرف أن أقصى فائدة متوقعة لا تزيد عن ١٪، مثلا، من النتيجة النهائية للمادة. كما لا يجد الطالب حرجا في مثل هذه الحالة من الغش مقنعا نفسه بفضيلة المجاملة لزميله حيث إن الفائدة له أو لغيره، وهي إذا قيست بالدرجات تعتبر ضئيلة لكنه لا يسمح للآخرين بأخذ أعماله إذا ما كانت الدرجات كبيرة أو لا يعرف مقدارها. لذا فإن هذه المعرفة تصرفه عما يفيده علميا. وزيادة على هذا فهي تفتح أمامه أبواب الغش، ولن يقنعه شيء بأن أداء الواجبات أو كتابة التقارير مكسب له ومفيد له في دراسته وفي حياته العملية.

ثالثا: تتكون لدى الطالب نظرة خاطئة نحو الصلة بين الإنجاز وما يتطلبه من جهد ووقت تؤدي به إلى الاكتفاء بالأهداف القريبة عن الأهداف البعيدة. وبتعبير آخر تصبح المؤسسة التعليمية أرضا خصبة لتنمية الوصولية وتأصيل النظرة الضيقة بدلا من أن تكون مجالا لصقل المواهب وتطوير القدرات وتوسيع الآفاق.

أســس التقويــم

أسس التقويم عادة تكون انعكاسا للهدف الذي يبتغيه المقوم. وقد يكون الهدف هو الارتفاع بالمستوى التعليمي أو المحافظة عليه. غير أن كلمة «مستوى» تحمل بين طياتها معـان كثـيرة غامضـة من الصعب تحديدها كميا وهذا لا يساعد على تحديد معنى واحد متعارف عليه. ومع هذا فإن سحر هذه الكلمة يجعل الكثيرين يستخدمونها في وضع هدف التقويم التعليمي.

قد يكون الهدف تخريج أكبر عدد من الطلاب. وهنا تكون أسس التقويم خاضعة

لرضاء الطلاب ومن يقيسون نجاح المؤسسة التعليمية بعدد خريجيها. من هنا ينشأ في بداية كل فصل دراسي ونهايته تنافس هادىء غير معلن لاستقطاب الطلاب وللتسجيل لدى المدرسين.

وقد يكون الهدف الحصول على متوسط للنتائج في حدود (د+) مثلا. وأساس التقويم في هذه الحالة بسيط وسهل التطبيق غير أن هذه الإيجابيات تقابلها سلبية النظرة الذاتية في إجراء التقويم مما يؤدي إلى عدم التناسق بين النتائج وإلى وجود اختلافات كبيرة بينها كما سيبين فيما بعد.

والحقيقة أن نتائج التقويم في كل الحالات التي سبق ذكرها تخضع للنظرة الذاتية للمدرس فتقدير (د) بالنسبة لمدرس ما، قد يكون (ا) بالنسبة لآخر. ويظهر هذا الاختلاف جليا في حالة تدريس مادة واحدة لمجموعتين أو أكثر من قبل أكثر من مدرس أو من قبل مدرس واحد. كما يلاحظ أنه لا تعطى المواظبة أهمية في إجراء التقويم ودورها يقتصر على كونها بطاقة دخول لقاعة الامتحان.

نتائج التقويم

ينتظر من إجراءات التقويم أن تؤدي إلى ترتيب الطلاب، وإن اختلفت المقاييس، بحسب جهودهم المبذولة ومعرفتهم للمادة وكفاءتهم. لكن التقويم النابع من النظرة الذاتية للمدرس يؤدي أولا إلى أخطاء في منح التقديرات وثانيا إلى نتائج غير متناسقة وغير متقاربة. والحقيقة أنه لا يتوقع إلا أن تكون النتائج كذلك في غياب أسس للتقويم مستمدة من التوزيع الإحصائي الطبيعي للعناصر المراد تقويمها وفي هذه الحالة يكون من الأفضل إدخال جميع العناصر في التقويم إذ لا يوجد مبرر منطقي للتقسيم العام المستخدم حاليًا بين الأعمال الفصلية والامتحان النهائي. فبجانب الفائدة التي تعود من معاملة جميع العناصر على أساس ثابت وواضح تأتي فائدة أخرى هي إزالة الشعور بالخوف من الامتحان الذي يصيب الطلاب دائما كما يصيب أسرهم وفي بعض البلاد يكاد يشل حركة المجتمع، لأن الخوف والفهم متضادان.

ومن نتائج أسلوب التقويم الحالي عدم الاستفادة من الطاقة البشرية المتوافرة كما ينبغي سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها. ففي المؤسسات التعليمية يستعان بالتقديرات الدراسية في ترشيح المعيدين وتعيينهم تمهيدا لأن يصبحوا فيما بعد أعضاء هيئة تدريس. لذا فإن أي سوء في التقدير قد يحرم طلابا أكفاء من العمل في هذه المؤسسات لا لسبب إلا عدم مقدرتهم على التسجيل لدى مدرسين ممن يعرف عنهم التوسع في منح الدرجات. . . والنتيجة السيئة في هذا على مستقبل التعليم العالي لا يمكن التقليل من أهميتها.

أسلوب التقويم المقترح

المبادىء المقترحة والوصف العام لأسلوب التقويم: لقد وضع التقويم المقترح بناء على المباديء التالية:

١ـ أن التوزيع الإحصائي الطبيعي يتفق مع توزيع المواهب والقدرات والصفات لأي مجموعة من البشر وأن التغير في هذا التوزيع، نتيجة للتطور، يكاد يكون غير ملموس. ونتيجة لذلك فإنه يمكن اعتبار المعالم الإحصائية للتوزيع ثابتة على المدى القريب.

٢ـ أن التوزيع الإحصائي الطبيعي يوافق توزيع مواهب الطلاب وقدراتهم وإنتاجهم. لذا فإن نتائج التقويم تأتي موافقة للتوزيع الإحصائي الطبيعي.

٣ـ أن نتائج التقويم لأعمال مجموعة من الطلاب أو أكثر، بما في ذلك مجموع الطلاب، تخضع للتوزيع الإحصائي الطبيعي وإن اختلفت معالم التوزيع لاختلاف النظرة بين المقومين.

٤ـ يتم تخريج الطلاب من مؤسسات التعليم العالي بما يخدم حاجة المجتمع ويسهم في تحقيق تطلعاته بناء على خطة شاملة للتنمية.

وبناء على هذه المبادىء فإن الخطوات الرئيسة للتقويم تكون كمايلي:

١ـ يتم الوصول إلى قيمة وزن كل جزء من أجزاء السجل التعليمي باستخدام تحليل إحصائي، تدخل فيه جميع هذه الأجزاء، بغرض تخفيض الفرق بين توزيع النتائج المحسوبة والتوزيع الإحصائي الطبيعي.

٢ـ يتم تعديل النتائج لتأخذ شكلها النهائي بعد الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات من القوى العاملة في المجالات المختلفة أو أية اعتبارات أخرى كتحديد متوسط للنتائج بتقدير معين أو تحديد نسبة الطلاب الذين يمنحون درجات النجاح مثلا. كما تتم في هذه المرحلة إضافة درجات المواظبة في الحالات التي تستحق ذلك كما سيوضح فيما بعد.

الوصـف التفصيلـي لأسلـوب التقويـم

يتم التقويم نتيجة نشاطين مختلفين في طبيعتهما هما حفظ المعلومات وتحليل المعلومات ولابد من اتباع نظام واضح في القيام بأي من النشاطين.

أولا: حفظ المعلومات: يقوم مدرس المادة بحفظ المعلومات متبعا الآتي:

١ـ يفتح في بداية كل فصل دراسي ملفا إليكترونيا للمجموعة التي يدرسها يسمى ملف الطلاب يدخل فيه اسم المادة ورمزها، الفصل الدراسي، العام الدراسي، أرقام تسجيل الطلاب في المجموعة.

٢ـ يضيف إلى المعلومات بصفة دورية عدد الدروس أو المحاضرات التي ألقاها ولكل طالب عدد الساعات التي حضرها، درجات الواجبات، المختبر، الاختبارات الفصلية، وغير ذلك من درجات النشاط التعليمي. وتكون درجة الامتحان النهائي آخر ما يضاف إلى ملف الطلاب.

ثانيا: تحليل المعلومات ويتم على الوجه التالي:

١ـ يتولى برنامج للحاسب الآلي فتح ملف الطلاب كما يقوم بفتح أحد ملفين آخرين حسبما يكون توزيع الدرجات. فيفتح الملف الأول إذا كانت درجات الامتحان النهائي ثابتة كما هو في الوضع الراهن. ويشتمل هذا الملف على مجموعات من ثلاثة أرقام للأوزان التي يمكن إعطاؤها لعناصر العمل الفصلي مثل الواجبات المنزلية والتقارير المخبرية، الاختبار الفصلي الأول والاختبار الفصلي الثاني أو أية عناصر أخرى. وتتراوح قيمة الوزن لأي عنصر مابين ١ و(و-٢) حيث

يرمز الحرف «و» إلى الوزن (الدرجات مقسمة على ١٠) المعطى لأعمال السنة. ومن الطبيعي أن يكون مجموع الأوزان في كل مجموعة مساويا لـ «و». أما الملف الآخر فيفتح في حالة ما إذا اعتبر الامتحان النهائي جزءا من النشاط التعليمي يدخل في التحليل الإحصائي. ويشتمل هذا الملف على مجموعات من أربعة أرقام للأوزان التي يمكن إعطاؤها لعناصر العمل الأكاديمي. وتتراوح قيمة الوزن لأي عنصر مابين ١ و٧ كما يكون مجموع الأوزان في كل مجموعة ١٠.

٢ـ تحسب النتائج لكل مجموعة من الأوزان المشار إليها أعلاه ويقارن توزيعها إحصائيا بالتوزيع الإحصائي الطبيعي.

٣ـ تعتبر النتيجة التي يكون الفرق بين توزيعها والتوزيع الإحصائي الطبيعي أقل من الفروق الخاصة بالنتائج المحسوبة الأخرى أفضل نتيجة يمكن الحصول عليها.

٤ـ تستخدم عمليات التكرار الحسابي متغير القيم لتعديل النتيجة المشار إليها في (٣) أعلاه حسب الشروط الموضوعة للنتيجة النهائية كأن يحدد المتوسط بتقدير معين أو يحدد عدد الطلاب الناجحين. وقد حدد المتوسط بتقدير (د+) لنتائج التحليل الإحصائي في هذه الدراسة. وتضاف في هذه المرحلة درجة المواظبة في حدود خمس درجات لمن لم يحصل على درجة النجاح بعد النظر إلى نسبة مواظبته وإضافة درجة للمواظبة بواقع درجة عن كل ٥٪ من المواظبة فوق نسبة ٧٠٪. فإذا وجد أن النتيجة النهائية، بعد هذه الإضافة، تتعدى ٦٠٪ لا يمنح الطالب أكثر من درجة النجاح. أما إذا كان ما يستحق من درجات المواظبة لا يوصله إلى درجة النجاح فإن نتيجته تترك كما هي بدون الإضافة حيث إنه راسب.

٥ـ يعتبر ما ينتج عن الخطوات السابقة النتيجة النهائية.

وصـــف النتائـــج

أجريت الدراسة على السجلات التعليمية لاثنتين وثلاثين مجموعة تضم ستمائة وثمانية وثلاثين طالبا درسهم سبعة عشر مدرسا في كليات الهندسة، والطب، والعمارة والتخطيط، وطب الأسنان بجامعة الملك سعود. وقد احتوت هذه السجلات على الدرجات التي منحت للطلاب عن الـواجبـات المنزلية، الأعمال المخبرية والإكلينيكية، الاختبارات الفصلية، الاختبارات النظرية والشفهية والعملية. كما وفر أعضاء هيئة التدريس المعلومات الخاصة بتوزيع الدرجات وكذلك الأوزان التي استخدموها في حسابهم للنتائج.

ولقد استخدمت طريقتان في تحليل المعلومات وحساب النتائج النظرية. ففي الأولى ثبتت درجة الامتحان النهائي وأدخلت المعلومات الخاصة بأعمال السنة، مقسمة إلى ثلاثة أقسـام، في التحليل الإحصـائي الـذي سيشـار إليه في الصفحـات التالية بـ «التحليل الجزئي.» أما في الثانية، فقد أدخلت جميع المعلومات الواردة في السجل التعليمي، بما في ذلـك نتيجة الامتحان النهائي، في التحليل الإحصائي الذي سيشار إليه في الصفحات التالية بـ «التحليل الشامل.» لذا فقد تم الحصول على النتائج من تحليل لثلاثة متغيرات وآخر لأربعة متغيرات. وستظهر فيمابعد أسباب استخدام الطريقتين ومقارنة النتائج.

لخصت نتائج الدراسة في الجداول ١-٩ المرفقة، وفيمايلي وصفها:

يحتوي الجدول رقم ١ على أوزان أجزاء السجل التعليمي التي استخدمت في حساب النتائج الفعلية وكذلك الأوزان النانتجة عن التحليلين الإحصائيين. ويظهر الجدول تباينا في نظرة أعضاء هيئة التدريس، ممثلا بالاختلاف بين الأوزان المستعملة، خلافا للانطباع السائد بوجود نظرة موحدة بين أعضاء هيئة التدريس تجاه التقويم. وحيث إن العوامل التي تؤثـر على اختيار الأوزان تؤثر أيضا على تقويم كل جزء من أجزاء السجل التعليمي فإن الأوزان النانتجة عن التحليل الإحصائي تعكس ذلك التباين.

كان بالاستطاعة استخدام فروق الأوزان المستخدمة في التحليل الإحصائي بمقدار ٠,١ (أي ١٪) إلا أنه وجد من الأنسب استخدام ٠,٥ (أي ٥٪) لتقليص المدة التي يتم

جدول رقم ١ . أوزان أجزاء السجلات التعليمية .

رقم المجموعة	التحليل الشامل				التحليل الجزئي				النتيجة الفعلية			
	و١	و٢	و٣	و٤	و١	و٢	و٣	و٤	و١	و٢	و٣	و٤
٠١—٠١	٣٫٠	٥٫٠	١٫٠	١٫٠	١٫٥	٢٫٥	١٫٠	٥٫٠	٣٫٥٠٠	٠٫٧٥٠	٠٫٧٥٠	٥٫٠
٠٢—٠١	١٫٠	٧٫٠	١٫٠	١٫٠	٢٫٥	١٫٥	١٫٠	٥٫٠	٣٫٥٠٠	٠٫٧٥٠	٠٫٧٥٠	٥٫٠
٠٣—٠١	٧٫٠	١٫٠	١٫٠	١٫٠	٣٫٠	١٫٠	١٫٠	٥٫٠	١٫٦٠٠	١٫٧٠٠	١٫٧٠٠	٥٫٠
٠٤—٠١	٣٫٥	٢٫٥	١٫٠	٣٫٠	١٫٥	٢٫٥	١٫٠	٥٫٠	٤٫٠٠٠	٠٫٥٠٠	٠٫٥٠٠	٥٫٠
٠٥—٠١	٥٫٥	٢٫٥	١٫٠	١٫٠	٣٫٠	١٫٠	١٫٠	٥٫٠	٢٫٤٠٠	١٫٠٠٠	١٫٦٠٠	٥٫٠
٠٦—٠١	٣٫٠	٢٫٠	٤٫٠	١٫٠	٢٫٠	١٫٥	١٫٥	٥٫٠	٢٫٨٠٠	١٫١٠٠	١٫١٠٠	٥٫٠
٠٧—٠١	٥٫٥	١٫٥	١٫٠	٢٫٠	٣٫٠	١٫٠	١٫٠	٥٫٠	١٫٢٥٠	١٫٦٢٥	٢٫١٢٥	٥٫٠
٠٨—٠١	٧٫٠	١٫٠	١٫٠	١٫٠	١٫٥	٢٫٥	١٫٠	٥٫٠	٢٫٨٧٥	١٫١٢٥	١٫٠٠٠	٥٫٠
٠٩—٠١	٣٫٠	١٫٥	٣٫٥	٢٫٠	٢٫٠	٢٫٠	١٫٠	٥٫٠	٢٫٣٠٠	١٫٤٠٠	١٫٣٠٠	٥٫٠
١٠—٠١	٢٫٠	٢٫٠	٥٫٠	١٫٠	١٫٠	١٫٠	٣٫٠	٥٫٠	١٫٠٠٠	١٫٤٠٠	٢٫٦٠٠	٥٫٠
٠١—٠٢	١٫٥	٢٫٥	١٫٠	٥٫٠	١٫٥	٢٫٠	١٫٥	٥٫٠	٣٫٠٠٠	١٫٠٠٠	١٫٠٠٠	٥٫٠
٠١—٠٣	٤٫٥	١٫٠	٢٫٠	٢٫٥	٢٫٠	١٫٥	١٫٥	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠١—٠٤	١٫٠	٣٫٠	٤٫٠	٢٫٠	١٫٠	٣٫٠	١٫٠	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠٢—٠٤	٣٫٠	٣٫٥	٢٫٠	١٫٥	١٫٠	١٫٠	٣٫٠	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠٣—٠٤	٤٫٠	٣٫٠	١٫٠	٢٫٠	٣٫٠	١٫٠	١٫٠	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠٤—٠٤	٣٫٥	٣٫٠	٢٫٥	١٫٠	٣٫٠	١٫٠	١٫٠	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠١—٠٥	١٫٠	١٫٠	٧٫٠	١٫٠	١٫٠	١٫٠	٣٫٠	٥٫٠	٢٫٠٠٠	١٫٥٠٠	١٫٥٠٠	٥٫٠
٠١—٠٦	٦٫٠	١٫٥	١٫٥	١٫٠	٢٫٥	١٫٥	١٫٠	٥٫٠	١٫٥٠٠	١٫٧٥٠	١٫٧٥٠	٥٫٠
٠١—٠٧	٤٫٥	٢٫٠	٢٫٥	١٫٠	٣٫٥	١٫٠	١٫٥	٤٫٠	٣٫٠٠٠	١٫٥٠٠	١٫٥٠٠	٤٫٠
٠١—٠٨	٥٫٥	٢٫٥	١٫٠	١٫٠	٣٫٠	١٫٠	١٫٠	٥٫٠	٢٫٠٠٠	١٫٥٠٠	١٫٥٠٠	٥٫٠
٠١—٠٩	٠٫٠	٦٫٥	١٫٠	٢٫٥	٠٫٠	١٫٠	٤٫٠	٥٫٠	٠٫٠٠٠	٢٫٥٠٠	٢٫٥٠٠	٥٫٠
٠٢—٠٩	٠٫٠	٢٫٥	١٫٠	٦٫٥	٠٫٠	٤٫٠	١٫٠	٥٫٠	٠٫٠٠٠	٢٫٥٠٠	٢٫٥٠٠	٥٫٠
٠٣—٠٩	٠٫٠	٥٫٠	٣٫٠	٢٫٠	٠٫٠	٤٫٠	١٫٠	٥٫٠	٠٫٠٠٠	٢٫٥٠٠	٢٫٥٠٠	٥٫٠
٠١—١٠	٣٫٠	٥٫٠	١٫٠	١٫٠	٢٫٥	١٫٠	١٫٥	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠١—١١	٤٫٥	١٫٥	٢٫٥	٢٫٠	٢٫٥	١٫٥	٢٫٥	٤٫٠	٣٫٠٠٠	١٫٥٠٠	١٫٥٠٠	٤٫٠
٠١—١٢	٢٫٠	٣٫٠	٣٫٥	١٫٥	١٫٥	٢٫٠	٢٫٥	٤٫٠	٢٫٦٦٧	١٫٦٦٧	١٫٦٦٧	٤٫٠
٠٢—١٢	١٫٥	٤٫٥	١٫٥	٢٫٥	٣٫٠	١٫٠	٢٫٠	٤٫٠	٢٫٦٦٧	١٫٦٦٧	١٫٦٦٧	٤٫٠
٠١—١٣	٥٫٥	١٫٠	٢٫٠	١٫٥	٢٫٥	١٫٥	١٫٠	٥٫٠	٢٫٥٠٠	١٫١٢٥	١٫٢٥٠	٥٫٠
٠١—١٤	٠٫٠	٨٫٠	١٫٠	١٫٠	٠٫٠	٣٫٠	١٫٠	٦٫٠	٠٫٠٠٠	١٫٥٠٠	٢٫٥٠٠	٦٫٠
٠١—١٥	١٫٥	٣٫٠	٣٫٥	٢٫٠	١٫٠	٢٫٥	١٫٥	٥٫٠	١٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٢٫٠٠٠	٥٫٠
٠١—١٦	٠٫٠	٦٫٠	٢٫٥	١٫٥	٠٫٠	٣٫٠	١٫٠	٦٫٠	٠٫٠٠٠	١٫٥٠٠	١٫٥٠٠	٦٫٠
٠١—١٧	١٫٠	٦٫٥	١٫٠	١٫٥	١٫٠	٤٫٠	١٫٠	٤٫٠	٣٫٠٠٠	١٫٥٠٠	١٫٥٠٠	٤٫٠

و١ - الوزن المعطي للواجبات المنزلية ، التقارير، الأعمال المخبرية ، أو أية مجموعة من الأعمال المقاربة

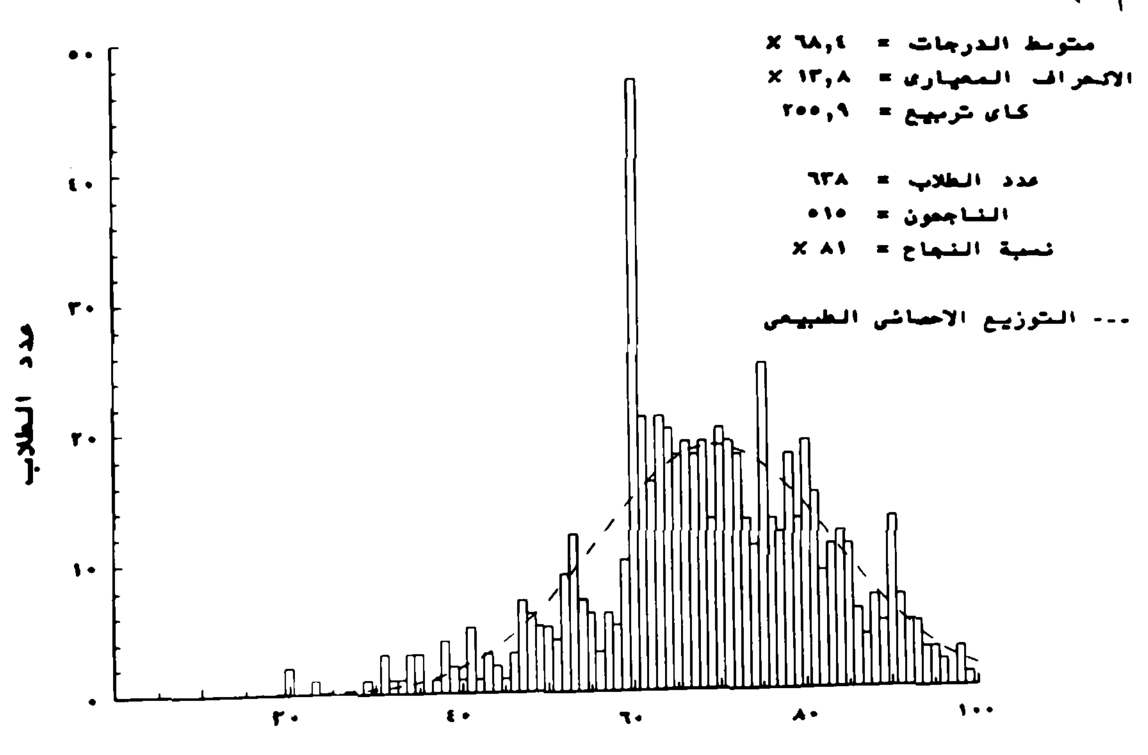
و٢ - الوزن المعطي للاختبار الفصلي الأول أو ما يقابله

و٣ - الوزن المعطي للاختبار الفصلي الثاني أو ما يقابله

و٤ - الوزن المعطي للامتحان النهائي، وهو متغير في التحليل الشامل

فيها حساب النتائج ومراعاة لطبيعة التقويم التي يدل عليها الاختيار العام لنظام التقديرات.

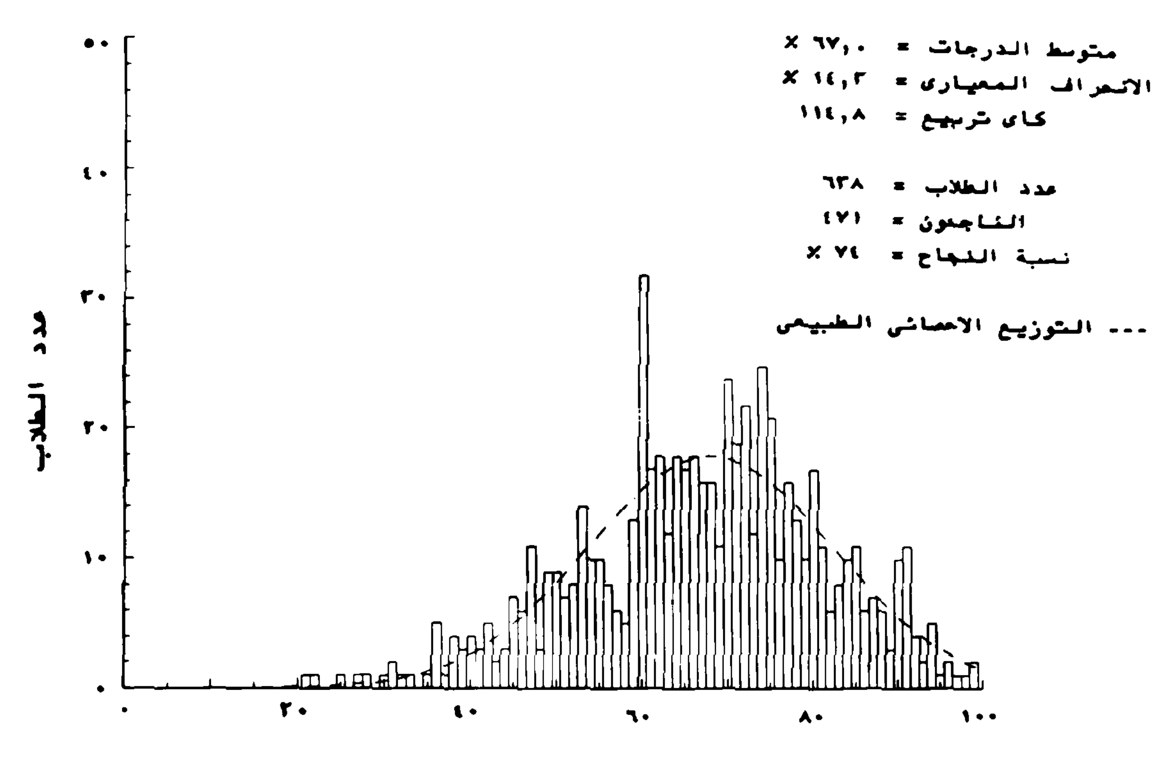
يحتوي الجدول رقم ٢ على النتائج الفعلية ونتائج التحليلين الإحصائيين قبل تعديلهما. ويظهر الملخص الموضوع في نهاية الجدول مدى تباعد النتائج، لكنه في الوقت نفسه يظهر أن الفرق بين متوسط درجات النتائج لا يزيد على ١٪ على الرغم من وجود الاختلاف الشاسع بين الأوزان المستخدمة، حيث تراوح الوزن المعطى للامتحان النهائي في التحليل الشامل بين ١ و٦,٥ بينما كان ثابتا في التحليل الجزئي وفي حسابات النتائج الفعلية. ويظهر ملخص النتائج أن ٨١٪ من الطلاب حصلوا على درجات النجاح بينما لا تتخطى نسبة النجاح في نتائج التحليلين الإحصائيين ٧٤٪. وتبين الأشكال ١-٣ التوزيع الإحصائي للنتائج مرسومًا على كل منها لمقارنة الخط البياني للتوزيع الإحصائي الطبيعي. ويلاحظ أن أفضل نتيجة هي التي نتجت عن التحليل الإحصائي الشامل (الشكل رقم ٣).



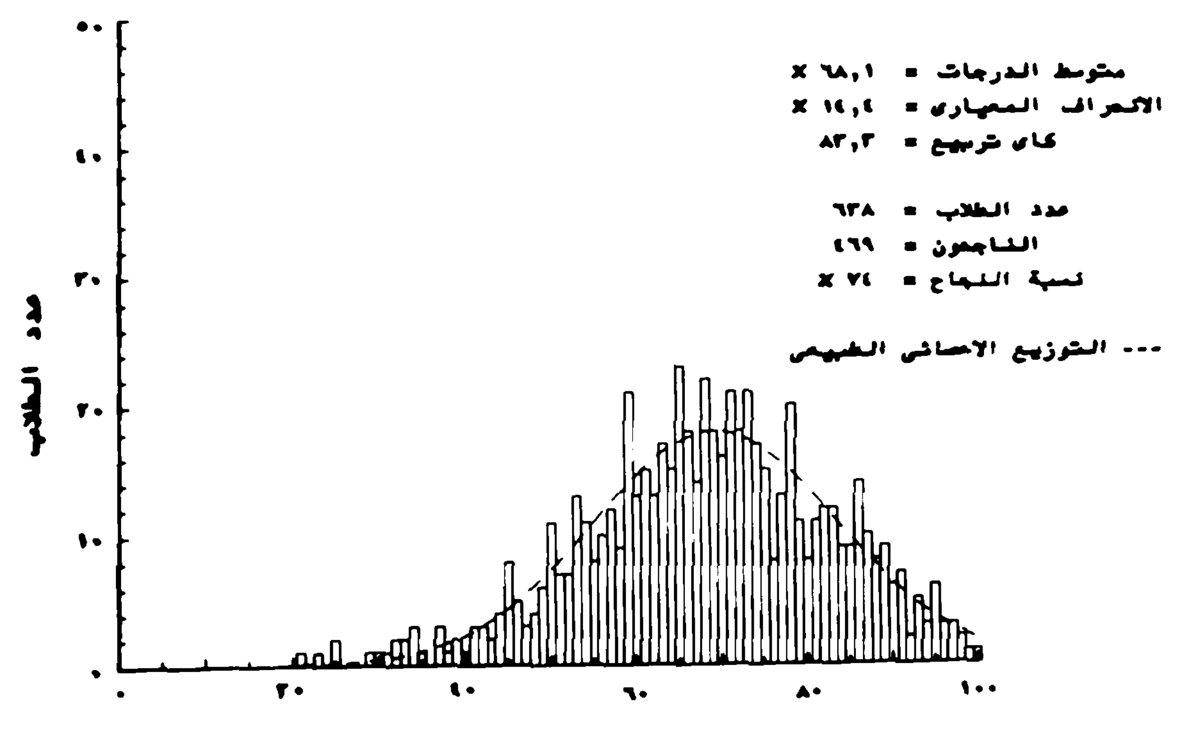
شكل رقم ١. التوزيع الإحصائي للنتائج الفعلية.

جدول رقم ٢ . النتائج الفعلية ونتيجتا التحليلين الاحصائيين قبل تعديلهما.

رقم المجموعة	عدد الطلاب	النتائج: التحليل الشامل		التحليل الجزئي		النتيجة الفعلية	
		متوسط الدرجات	عدد الناجحين	متوسط الدرجات	عدد الناجحين	متوسط الدرجات	عدد الناجحين
٠١—٠١	١٢	٥٤٫١	٤	٦٥٫٩	١٠	٧١٫٠	١٢
٠٢—٠١	٢٤	٥٠٫٢	٦	٧١٫٣	٢٤	٧٤٫١	٢٤
٠٣—٠١	٨	٧٧٫٦	٨	٦٨٫١	٧	٦٣٫٩	٧
٠٤—٠١	١٨	٦٥٫٠	١٣	٥٩٫٦	٩	٦٦٫٢	١٦
٠٥—٠١	٢٠	٧٠٫٤	١٨	٦٨٫٤	١٨	٦٨٫٦	١٩
٠٦—٠١	١١	٦٣٫٦	٧	٦٧٫٨	١١	٦٩٫٣	١١
٠٧—٠١	١٥	٧٢٫١	١١	٧٠٫٥	١٣	٦٩٫٣	١٢
٠٨—٠١	٢٤	٦٥٫١	١٥	٥٤٫٥	١٢	٧٣٫٩	٢٤
٠٩—٠١	٢٢	٦٠٫٣	١٠	٥٨٫٤	١١	٦٨٫٥	١٥
١٠—٠١	١٢	٥٣٫٩	٣	٥٥٫٦	٦	٦٥٫٣	١٢
٠١—٠٢	٢٢	٧٣٫٢	٢٠	٧٣٫٤	٢٠	٧٢٫٣	٢٠
٠١—٠٣	٢٥	٦٢٫٢	١٥	٦٠٫٤	١٣	٦٢٫٢	١٣
٠١—٠٤	٢٦	٦٦٫٥	١٩	٥٩٫٧	١٣	٦٢٫٩	١٥
٠٢—٠٤	١٩	٦٨٫٨	١٤	٦٩٫٢	١٤	٦٨٫٧	١٤
٠٣—٠٤	٢٤	٧٠٫٨	١٨	٦٨٫١	١٧	٦٦٫٠	١٨
٠٤—٠٤	١٥	٧٧٫٠	١٤	٧٤٫٣	١٣	٧٢٫٢	١١
٠١—٠٥	١٩	٧١٫٦	١٦	٧٣٫٤	١٨	٧٤٫٩	١٨
٠١—٠٦	٢٤	٧٤٫٢	٢٢	٦٩٫٨	١٩	٦٩٫٣	٢٠
٠١—٠٧	٢٣	٧١٫١	١٩	٦٦٫٤	١٧	٦٦٫٧	١٧
٠١—٠٨	١٧	٦٩٫٢	١٣	٦٤٫٦	١١	٦٤٫٨	١٠
٠١—٠٩	٢٩	٧١٫١	٢٣	٦٦٫٦	٢٠	٦٧٫٢	٢٥
٠٢—٠٩	٢٥	٦٢٫٧	١٥	٦٣٫٢	١٤	٦٣٫٥	١٦
٠٣—٠٩	٢٠	٦١٫١	١٠	٥٩٫٦	١٠	٥٨٫٣	١١
٠١—١٠	٢٥	٦٩٫٧	١٩	٧١٫٠	٢١	٧١٫٠	٢٢
٠١—١١	٢٠	٥٥٫٦	٨	٥٤٫٢	٨	٥٦٫٣	٩
٠١—١٢	١٩	٧٣٫٩	١٦	٧٠٫٧	١٣	٧١٫٦	١٦
٠٢—١٢	١٨	٧٧٫٩	١٦	٧٩٫٦	١٧	٧٩٫٢	١٧
٠١—١٣	١٤	٧٥٫٩	١٤	٧٣٫١	١٤	٧٢٫٩	١٤
٠١—١٤	٢١	٧٢٫١	٢٠	٧١٫٧	١٩	٧١٫٦	١٩
٠١—١٥	٣١	٧٦٫٢	٣٠	٧٥٫١	٢٩	٧٥٫١	٢٩
٠١—١٦	١٢	٧٧٫٨	١٢	٧٥٫٥	١٢	٦٧٫٩	١٢
٠١—١٧	٢٤	٧٠٫٧	٢١	٦٨٫٠	١٨	٦٤٫٤	١٧
المجموع	٦٣٨		٤٦٩		٤٧١		٥١٥
النسبة — ٪	١٠٠		٧٣٫٥		٧٣٫٨		٨٠٫٧
متوسط الدرجات		٦٨٫٢		٦٧٫١		٦٨٫٤	
حدود الدرجات		٥٠٫٢ — ٧٧٫٩		٥٤٫٢ — ٧٩٫٦		٥٦٫٣ — ٧٩٫٢	



شكل رقم ٢ . التوزيع الإحصائي لنتائج التحليل الجزئي قبل تعديلها.



شكل رقم ٣ . التوزيع الإحصائي لنتائج التحليل الشامل قبل تعديلها.

يبين الجدول رقم ٣ المعالم الإحصائية للنتائج الفعلية ونتائج التحليلين الإحصائيين قبل تعديلهما. وتظهر المقارنة تحسنا كبيرا في التوزيع العام للنتائج بعد استخدام التحليل الإحصائي. فعلى سبيل المثال يلاحظ أن قيمة «كاي تربيع» للمجموعة رقم ٠٥-٠١ للنتائج الفعلية ١, ٩٧٠ بينما هي ٦, ٨٢٦ نتيجة للتحليل الجزئي و٣٠٢,٨ نتيجة للتحليل الشامل.

يحتوي الجدول رقم ٤ على معامل الارتباط — ممثلة بـ «سبيرمانز رو» — بين كل زوج من النتائج محسوبة على أساس الدرجات والتقديرات. وفي كلا الحالتين يتبين أن الارتباط بين النتائج الفعلية ونتائج التحليل الجزئي أوثق كما هو متوقع لتأثر كل منهما بالوزن الثابت للامتحان النهائي.

يحتوي الجدول رقم ٥ على النتائج بعد تعديلها تمشيا مع الشرط الموضوع مسبقا بأن يكون متوسط التقدير لكل من النتائج (د+) كما يظهر من التوافق في نتائج التحليلين الإحصائيين. ويبين الجدول أن نسبة النجاح الناتجة عن استخدام التحليل الإحصائي الشامل هي ٠, ٧٦٪ و٥, ٧٥٪ هي نتيجة استخدام التحليل الجزئي بينما هي في النتائج الفعلية ٧, ٨٠٪. ويبين الشكلان ٤ و٥ التوزيع الإحصائي للنتائج المعدلة مرسوما على كل منهما الخط البياني للتوزيع الإحصائي الطبيعي. ويتبين من مقارنة الأشكال ١ و٤ و٥ أن أفضل نتيجة تلك التي نتجت عن استخدام التحليل الشامل. كما يلاحظ على النتائج المعدلة تأثير إضافة درجات المواظبة حيث يزداد عدد الحاصلين على ٦٠٪ عن المتوقع إحصائيا.

يبين الجدول رقم ٦ المعالم الإحصائية للنتائج الفعلية ونتائج التحليلين الإحصائيين بعد تعديلهما وهو مشابه للجدول رقم ٣ مع ملاحظة بعض الفروق الطفيفة نتيجة لعمليات التقريب الحسابي وإضافة درجات المواظبة للحالات الخاصة.

يبين الجدول رقم ٧ معالم الارتباط للنتائج المعدلة وهو مشابه للجدول رقم ٤ ولا تختلف الأرقام الواردة فيه اختلافا جذريا عما ورد في الأخير.

جدول رقم ٣. المعالم الإحصائية للنتائج الفعلية ونتيجتا التحليلين الإحصائيين قبل تعديلهما.

رقم المجموعة	عدد الطلاب	التحليل الشامل (١)	التحليل الشامل (٢)	التحليل الجزئي (١)	التحليل الجزئي (٢)	النتائج الفعلية (١)	النتائج الفعلية (٢)
٠١—١	١٢	٨٫٣	١٣٫٩	٨٫٤	١٦٫٢	٩٫٣	٢٧٫١
٠٢—٠١	٢٤	١٠٫٢	١٨٫٥	٦٫٥	٧٫٠	٧٫٤	١٨٫٦
٠٣—٠١	٨	٦٫٣	١١٫٩	١٣٫٩	٤٧٫٩	١٥٫٥	٨٢٫٥
٠٤—٠١	١٨	٩٫٧	١٧٫٨	١١٫٠	٢١٫١	٩٫٩	٥٧٫٠
٠٥—٠١	٢٠	٨٫٨	١٩٫٠	٩٫٤	٢٥٫٢	٨٫٨	٣١٫٥
٠٦—٠١	١١	٧٫٦	١٢٫٩	٦٫٤	٧٫٤	٦٫٩	١٩٫١
٠٧—٠١	١٥	١٢٫٨	٢٢٫٥	١٠٫٢	٢٠٫٢	١٠٫٥	٢١٫٧
٠٨—٠١	٢٤	١٠٫٢	٢٦٫٢	١٠٫٠	٦٢٫٢	٩٫٤	٢٧٫٥
٠٩—٠١	٢٢	١٥٫٩	٤٦٫٧	١٦٫٢	٣٩٫٧	١٥٫٤	٦٤٫٦
١٠—٠١	١٢	٦٫٣	٩٫١	٦٫٨	١٧٫٧	٥٫٩	٢٨٫٢
٠١—٠٢	٢٢	١٠٫٥	٣٤٫٠	١٠٫٥	٣٠٫٢	١٢٫١	٥٩٫٢
٠١—٠٣	٢٥	١٧٫٤	٦٧٫٣	١٨٫١	١٠٩٫٠	١٨٫٠	٦٥٫٤
٠١—٠٤	٢٦	١٢٫٥	٧٨٫٢	١٣٫٢	٤٤٫٢	١٢٫٦	٧٠٫١
٠٢—٠٤	١٩	١٨٫٦	٤٥٫٤	١٩٫٥	٦١٫١	١٩٫٣	٤٨٫٠
٠٣—٠٤	٢٤	١١٫٨	١٧٫٠	١١٫٩	٣٠٫٧	١٢٫٠	٣٥٫٦
٠٤—٠٤	١٥	١٢٫٧	٣٤٫٨	١٣٫٣	٢٥٫٠	١٤٫٨	٣٤٫٣
٠١—٠٥	١٩	١٤٫٦	٣٠٢٫٨	١٤٫٨	٨٢٦٫٦	١٥٫٣	٩٧٠٫١
٠١—٠٦	٢٤	١١٫٦	٢٣٫٢	١٣٫٥	٣٢٫٩	١٣٫٦	٤١٫٤
٠١—٠٧	٢٣	١٠٫٩	١٩٫٥	١٢٫٠	٢٨٫٧	١٢٫٢	٤٩٫١
٠١—٠٨	١٧	١٥٫٤	٣٢٫٦	١٦٫٣	٢٨٫٢	١٦٫٥	٣٨٫٦
٠١—٠٩	٢٩	١٤٫٦	٤٦٫٣	١٣٫٧	٣٩٫٠	١٣٫٤	١٠٣٫٤
٠٢—٠٩	٢٥	١٤٫٧	٤٠٫٧	١٥٫١	٤٧٫٧	١٤٫١	٤٠٫١
٠٣—٠٩	٢٠	١٠٫٢	٢٤٫٦	١١٫٩	٣٩٫٧	١١٫٠	٣٩٫٩
٠١—١٠	٢٥	١٩٫٣	٧٤٫١	١٦٫٦	٦٥٫٢	١٧٫٢	٨٥٫٩
٠١—١١	٢٠	١٨٫٤	٤٢٫٢	١٩٫٧	٤٥٫٨	١٩٫٤	٤٦٫٠
٠١—١٢	١٩	١٤٫٢	٢٧٫٣	١٥٫٥	٣١٫٧	١٥٫٥	٦١٫٢
٠٢—١٢	١٨	١٣٫١	٢٥٫٦	١٢٫٤	٢٧٫٠	١٢٫٦	٣٥٫٨
٠١—١٣	١٤	٨٫٤	١٠٫٨	٨٫٧	١٦٫١	٨٫٧	١٤٫٣
٠١—١٤	٢١	٦٫٦	١٥٫٦	٧٫٧	٢٥٫٥	٧٫٧	٢٨٫٢
٠١—١٥	٣١	١٠٫١	١٢٫٢	١٠٫٨	٢٤٫٢	١٠٫٦	٣٥٫٦
٠١—١٦	١٢	٦٫٤	١٤٫٢	٦٫٥	٢٩٫٨	٥٫٩	٢٤٫١
٠١—١٧	٢٤	١١٫٧	٤٥٫٣	١٢٫٦	٥٩٫٠	١٤٫٢	١٢٢٫٦

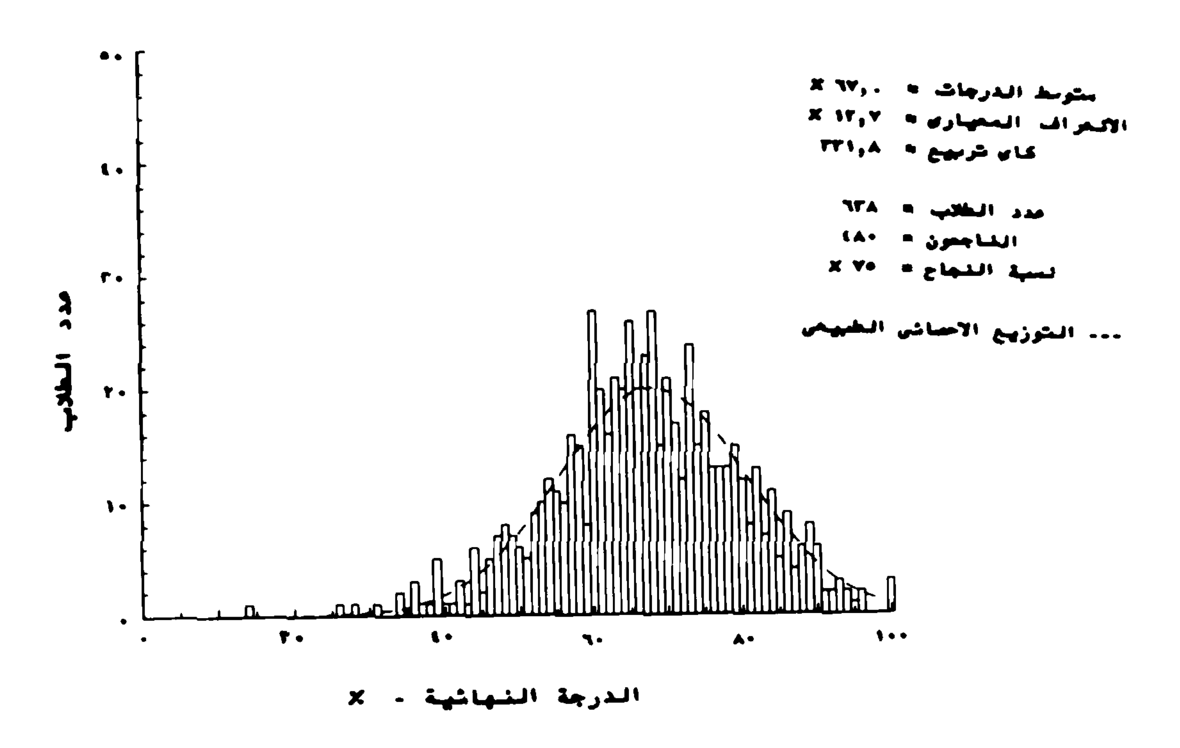
(١) = (Standard Deviation) الانحراف المعياري

(٢) = (Chi-square) كاي تربيع

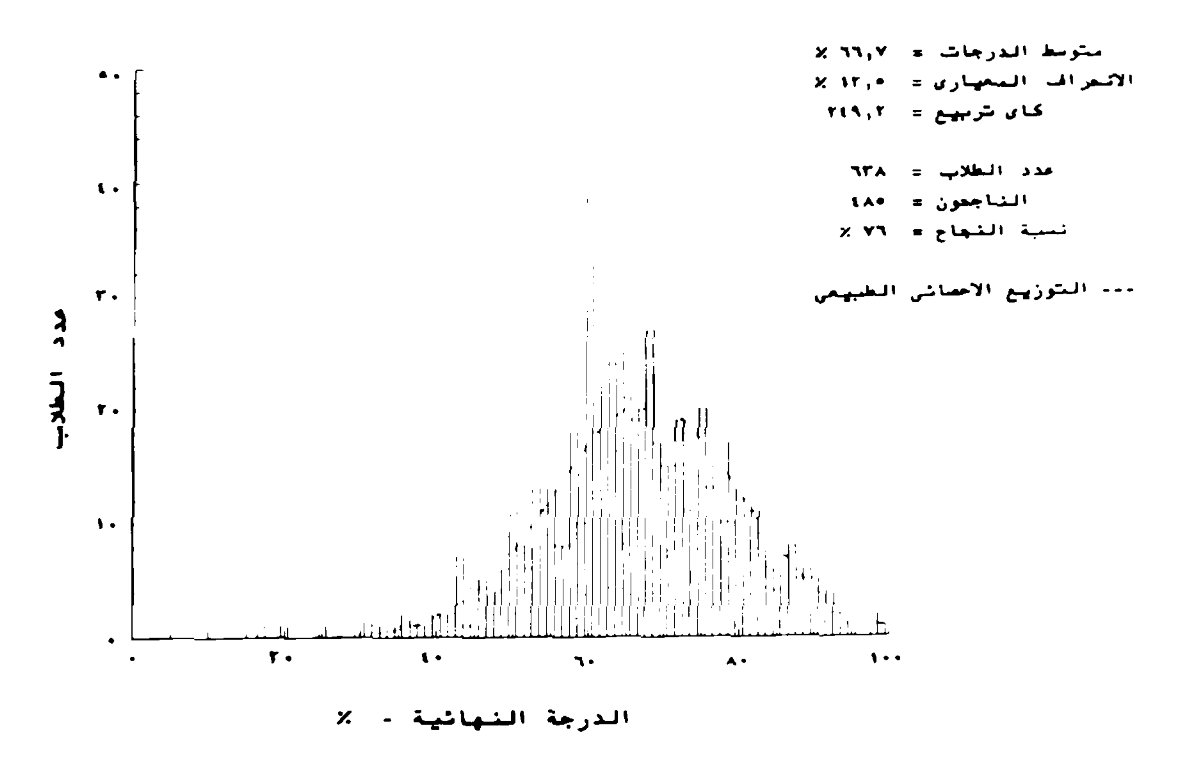
جدول رقم ٤ . معامل الارتباط بين النتائج الثلاث قبل تعديل نتيجتي التحليلين الإحصائيين.

رقم المجموعة	عدد الطلاب	معامل الارتباط (سبيرمانز رو): بناءا علي الدرجات			بناءا علي التقديرات		
		(١)و(٣)*	(٢)و(٣)*	(١)و(٢)*	(١)و(٣)*	(٢)و(٣)*	(١)و(٢)*
٠١—٠١	١٢	٠٫٦٣٦	٠٫٩٣٠	٠٫٧٤٠	٠٫٦٢٤	٠٫٨١٨	٠٫٦٤٩
٠٢—٠١	٢٤	٠٫٣٢٣	٠٫٩٦٨	٠٫٤٦١	٠٫٨٨٢	٠٫٩٤٠	٠٫٩١٧
٠٣—٠١	٨	٠٫٩٠٥	٠٫٩٧٦	٠٫٨٥٧	٠٫٨٤٥	٠٫٩٧٠	٠٫٧٦٨
٠٤—٠١	١٨	٠٫٩٦٤	٠٫٩٥٨	٠٫٩٧٩	٠٫٩٣٩	٠٫٨٨٢	٠٫٩١٢
٠٥—٠١	٢٠	٠٫٨٣٦	٠٫٩٩٤	٠٫٨١٩	٠٫٨٨٧	٠٫٩٦٢	٠٫٨٦٨
٠٦—٠١	١١	٠٫٥٥٩	٠٫٩٦٨	٠٫٥٦٤	٠٫٥٨٠	٠٫٩٤٥	٠٫٥٢٥
٠٧—٠١	١٥	٠٫٦٩٣	٠٫٩١٩	٠٫٨٨٧	٠٫٦٣٦	٠٫٨٩٦	٠٫٨٣٧
٠٨—٠١	٢٤	٠٫٨١٢	٠٫٩٢٤	٠٫٧١٦	٠٫٧٨٢	٠٫٨٥٢	٠٫٧٢٨
٠٩—٠١	٢٢	٠٫٩٢٨	٠٫٩٩٠	٠٫٩٣٥	٠٫٩٢٥	٠٫٩٥٤	٠٫٩٦٢
١٠—٠١	١٢	٠٫٢٨١	٠٫٩٥٣	٠٫٤٣٥	٠٫٢٨٧	٠٫٩٤٢	٠٫٣٩٧
٠١—٠٢	٢٢	٠٫٩٦٠	٠٫٩٨٧	١٫٠٠٠	٠٫٩٦٠	٠٫٩٧٩	٠٫٩٦٣
٠١—٠٣	٢٥	٠٫٩٠٢	٠٫٩٩٣	٠٫٩١٦	٠٫٨٩٦	٠٫٩٩٣	٠٫٩٠٠
٠١—٠٤	٢٦	٠٫٩٥٣	٠٫٩٧٩	٠٫٩٢٨	٠٫٩٣٤	٠٫٩٥٦	٠٫٨٦٨
٠٢—٠٤	١٩	٠٫٩٢١	٠٫٩٨٩	٠٫٨٩٩	٠٫٩٣٠	٠٫٩٨٣	٠٫٩١٠
٠٣—٠٤	٢٤	٠٫٩٤٢	٠٫٩٦٩	٠٫٩٠٩	٠٫٩٣١	٠٫٩١٨	٠٫٩٣٨
٠٤ ٠٤	١٥	٠٫٩٨٥	٠٫٩٥٦	٠٫٩٥٢	٠٫٩٧٨	٠٫٩٤٦	٠٫٩١٧
٠١—٠٥	١٩	٠٫٦٦٢	٠٫٩٥٠	٠٫٨٠٧	٠٫٧٠٤	٠٫٩٧١	٠٫٧٤٢
٠١—٠٦	٢٤	٠٫٩٩٣	٠٫٩٩٣	١٫٠٠٠	٠٫٨٦٣	٠٫٩٧٦	٠٫٨٦٥
٠١—٠٧	٢٣	٠٫٩٣٥	٠٫٩٩٦	٠٫٩٣٩	٠٫٩١٧	١٫٠٠٠	٠٫٩١٧
٠١—٠٨	١٧	٠٫٩٥٨	٠٫٩٨٥	٠٫٩٧٥	٠٫٩٢٠	٠٫٩٧٥	٠٫٩٦٣
٠١—٠٩	٢٩	٠٫٨٩١	٠٫٩٧٥	٠٫٨١٦	٠٫٨٤٧	٠٫٩٤٥	٠٫٧٣٧
٠٢—٠٩	٢٥	٠٫٩٩٥	٠٫٩٩٠	٠٫٩٩٠	٠٫٩٧٣	٠٫٩٥٦	٠٫٩٧٦
٠٣—٠٩	٢٠	٠٫٩٠٠	٠٫٩٥٢	٠٫٩٢٥	٠٫٨٤٤	٠٫٩١٦	٠٫٩١٧
٠١—١٠	٢٥	٠٫٩٤٨	٠٫٩٦٤	٠٫٩٢٢	٠٫٩٦٦	٠٫٩٥٣	٠٫٩٣٩
٠١—١١	٢٠	٠٫٩٧١	٠٫٩٧٦	٠٫٩٥٠	٠٫٩٧٤	٠٫٩٧١	٠٫٩٩٢
٠١—١٢	١٩	٠٫٩٨٠	٠٫٩٨٣	٠٫٩٩٥	٠٫٩٦٨	٠٫٩٥٤	٠٫٩٨٤
٠٢—١٢	١٨	٠٫٩٥٨	٠٫٩٩٩	٠٫٩٥٥	٠٫٩٤٣	٠٫٩٨٢	٠٫٩٢٧
٠١—١٣	١٤	٠٫٩٣٤	٠٫٩٩٩	٠٫٩٣٣	٠٫٩٣٨	٠٫٩٨٠	٠٫٩٢٥
٠١—١٤	٢١	٠٫٨٤٢	٠٫٩٨٩	٠٫٨٦٩	٠٫٧٩٠	١٫٠٠٠	٠٫٧٩٠
٠١—١٥	٣١	٠٫٩٦٠	٠٫٩٩٧	٠٫٩٥٩	٠٫٩٤٠	٠٫٩٩٤	٠٫٩٣٨
٠١- ١٦	١٢	٠٫٦٦٤	٠٫٩٨٦	٠٫٦٩٢	٠٫٧٨٠	٠٫٩٠٢	٠٫٧٨٠
٠١—١٧	٢٤	٠٫٧٦٣	٠٫٩١٣	٠٫٩٢٢	٠٫٧٥٧	[illegible]٫٨٥٩	٠٫٩٢٣

* ١-----٣ ١ - نتيجة التحليل الشامل.
٢ - نتيجة التحليل الجزئي.
٣ - النتيجة الفعلية.



شكل رقم ٤ . التوزيع الإحصائي لنتائج التحليل الجزئي بعد تعديلها.



شكل رقم ٥ . التوزيع الإحصائي لنتائج التحليل الشامل بعد تعديلها.

جدول رقم ٥ . النتائج الفعلية ونتيجتا التحليلين الإحصائيين بعد تعديلهما.

رقم المجموعة	عدد الطلاب	النتائج: التحليل الشامل		التحليل الجزئي		النتيجة الفعلية	
		متوسط الدرجات	عدد الناجحين	متوسط الدرجات	عدد الناجحين	متوسط الدرجات	عدد الناجحين
٠١—٠١	١٢	٦٧٫٩	١٢	٦٧٫٣	١٢	٧١٫٠	١٢
٠٢—٠١	٢٤	٦٨٫٠	٢١	٦٧٫٣	٢٢	٧٤٫١	٢٤
٠٣—٠١	٨	٦٦٫٠	٨	٦٦٫٨	٧	٦٣٫٩	٧
٠٤—٠١	١٨	٦٧٫٨	١٦	٦٧٫٧	١٥	٦٦٫٢	١٦
٠٥—٠١	٢٠	٦٦٫١	١٧	٦٦٫٨	١٧	٦٨٫٦	١٩
٠٦—٠١	١١	٦٧٫٩	١١	٦٧٫٥	١٠	٦٩٫٣	١١
٠٧—٠١	١٥	٦٦٫٠	١٠	٦٦٫٣	١١	٦٩٫٣	١٢
٠٨—٠١	٢٤	٦٧٫٨	٢١	٦٧٫٧	٢٢	٧٣٫٩	٢٤
٠٩—٠١	٢٢	٦٨٫٠	١٦	٦٦٫٧	١٣	٦٨٫٥	١٥
١٠—٠١	١٢	٦٨٫٠	١٢	٦٧٫٢	١٢	٦٥٫٣	١٢
٠١—٠٢	٢٢	٦٦٫٩	١٧	٦٧٫٠	١٧	٧٢٫٣	٢٠
٠١—٠٣	٢٥	٦٧٫٨	١٨	٦٦٫٢	١٦	٦٠٫٧	١٣
٠١—٠٤	٢٦	٦٦٫٥	١٩	٦٧٫٣	١٩	٦٢٫٩	١٥
٠٢—٠٤	١٩	٦٦٫١	١٤	٦٦٫٩	١٤	٦٨٫٧	١٤
٠٣—٠٤	٢٤	٦٦٫٠	١٧	٦٦٫٣	١٦	٦٦٫٠	١٨
٠٤—٠٤	١٥	٦٦٫١	١١	٦٦٫٤	٩	٧٢٫٢	١١
٠١—٠٥	١٩	٦٦٫٠	١٤	٦٧٫١	١٦	٧٤٫٩	١٨
٠١—٠٦	٢٤	٦٦٫٤	١٦	٦٧٫٣	١٥	٦٩٫٣	٢٠
٠١—٠٧	٢٣	٦٦٫٣	١٥	٦٦٫٤	١٧	٦٦٫٧	١٧
٠١—٠٨	١٧	٦٦٫٣	١١	٦٦٫٨	١٢	٦٤٫٨	١٠
٠١—٠٩	٢٩	٦٦٫١	٢١	٦٦٫٦	٢٠	٦٧٫٢	٢٥
٠٢—٠٩	٢٥	٦٦٫٤	١٧	٦٦٫٩	١٦	٦٣٫٥	١٦
٠٣—٠٩	٢٠	٦٧٫٦	١٦	٦٧٫١	١٦	٥٨٫٣	١١
٠١—١٠	٢٥	٦٦٫١	١٨	٦٦٫٨	٢٠	٧١٫٠	٢٢
٠١—١١	٢٠	٦٨٫٠	١٣	٦٧٫٩	١٤	٥٦٫٣	٩
٠١—١٢	١٩	٦٦٫٠	١١	٦٦٫٦	١٠	٧١٫٦	١٦
٠٢—١٢	١٨	٦٦٫١	١٢	٦٦٫٠	١٢	٧٩٫٢	١٧
٠١—١٣	١٤	٦٦٫٠	١١	٦٧٫١	١١	٧٢٫٩	١٤
٠١—١٤	٢١	٦٦٫٠	١٨	٦٧٫٥	١٩	٧١٫٦	١٩
٠١—١٥	٣١	٦٦٫٠	٢٤	٦٦٫٩	٢٢	٧٥٫١	٢٩
٠١—١٦	١٢	٦٦٫١	١٠	٦٨٫٠	١٢	٦٧٫٩	١٢
٠١—١٧	٢٤	٦٦٫٠	١٨	٦٨٫٠	١٨	٦٤٫٤	١٧
المجموع	٦٣٨		٤٨٥		٤٨٢		٥١٥
النسبة ـ ٪	١٠٠		٧٦٫٠		٧٥٫٥		٨٠٫٧
متوسط الدرجات		٦٦٫٧		٦٧٫٠		٦٨٫٤	
حدود الدرجات		٦٦٫٠ – ٦٨٫٠		٦٦٫٠ – ٦٨٫٠		٥٦٫٣ – ٧٩٫٢	

جدول رقم ٦ . المعالم الإحصائية للنتائج الفعلية ونتيجتا التحليلين الإحصائيين بعد تعديلهما .

رقم المجموعة	عدد الطلاب	التحليل الشامل (١)	التحليل الشامل (٢)	التحليل الجزئي (١)	التحليل الجزئي (٢)	النتائج الفعلية (١)	النتائج الفعلية (٢)
٠١—٠١	١٢	٧٫٨	٣٤٫٨	٨٫٧	٢٢٫٠	٩٫٣	٢٧٫١
٠٢—٠١	٢٤	١٠٫٣	٢٩٫٨	٦٫٣	٢١٫٠	٧٫٤	١٨٫٦
٠٣—٠١	٨	٦٫٢	١٤٫٩	١٣٫٨	٥٤٫٨	١٥٫٥	٨٢٫٥
٠٤—٠١	١٨	٩٫٣	٣٢٫٢	١٠٫٧	٣٧٫٩	٩٫٩	٥٧٫٠
٠٥—٠١	٢٠	٨٫٩	٢٨٫٤	٩٫٤	٢٤٫٢	٨٫٨	٣١٫٥
٠٦—٠١	١١	٧٫٥	١٥٫٠	٧٫٠	١٠٫٦	٦٫٩	١٩٫١
٠٧—٠١	١٥	١٢٫٩	٣٠٫٦	١٠٫٧	٢٠٫٤	١٠٫٥	٢١٫٧
٠٨—٠١	٢٤	١٠٫١	٣٥٫١	٩٫٣	٤٢٫٤	٩٫٤	٢٧٫٥
٠٩—٠١	٢٢	١٥٫٨	٥٧٫٧	١٦٫١	٤٩٫٣	١٥٫٤	٦٤٫٦
١٠—٠١	١٢	٥٫٨	١٣٫٨	٦٫١	١١٫٠	٥٫٩	٢٨٫٢
٠١—٠٢	٢٢	١٠٫٦	٣٠٫١	١٠٫٧	٣٥٫٠	١٢٫١	٥٩٫٣
٠١—٠٣	٢٥	١٦٫٥	٦١٫٠	١٧٫١	٩٦٫٨	١٨٫٠	٦٥٫٤
٠١—٠٤	٢٦	١٢٫٥	٧٨٫٢	١٣٫٠	٤٨٫٢	١٢٫٦	٧٠٫١
٠٢—٠٤	١٩	١٨٫٥	٥٧٫٠	١٩٫٤	٦٧٫٠	١٩٫٣	٤٨٫٠
٠٣—٠٤	٢٤	١١٫٩	٢٧٫٠	١٢٫٠	٣٨٫٨	١٢٫٠	٣٥٫٦
٠٤—٠٤	١٥	١٢٫٧	٣١٫٤	١٣٫٣	٢٨٫٣	١٤٫٨	٣٤٫٣
٠١—٠٥	١٩	١٤٫٣	٣١٤٫٣	١٤٫٩	٨٩٩٫٠	١٥٫٣	٩٧٠٫١
٠١—٠٦	٢٤	١١٫٨	٢٥٫٣	١٣٫٦	٤٨٫٨	١٣٫٦	٤١٫٤
٠١—٠٧	٢٣	١١٫٠	٢٣٫٤	١٢٫١	٢٨٫٧	١٢٫٢	٤٩٫١
٠١—٠٨	١٧	١٥٫٥	٤٢٫٩	١٦٫٢	٣٨٫٢	١٦٫٥	٣٨٫٦
٠١—٠٩	٢٩	١٤٫٦	٤٦٫٣	١٣٫٧	٣٩٫٠	١٣٫٤	١٠٣٫٤
٠٢—٠٩	٢٥	١٤٫٧	٤٠٫٤	١٤٫٩	٤٣٫٢	١٤٫١	٤٠٫١
٠٣—٠٩	٢٠	١٠٫٤	٢٨٫٣	١١٫٩	٣٤٫٨	١١٫٠	٣٩٫٩
٠١—١٠	٢٥	١٩٫٤	٩٢٫٦	١٦٫٧	٧٨٫١	١٧٫٢	٨٥٫٩
٠١—١١	٢٠	١٨٫٣	٤٥٫٨	١٩٫٣	٤٤٫٤	١٩٫٤	٤٦٫٠
٠١—١٢	١٩	١٤٫٣	٢٧٫٢	١٥٫٥	٣٥٫٥	١٥٫٥	٦١٫٢
٠٢—١٢	١٨	١٣٫٤	٤٠٫٨	١٢٫٥	٢٨٫٤	١٢٫٦	٣٥٫٨
٠١—١٣	١٤	٨٫٤	١٣٫٠	٨٫٨	١٦٫٢	٨٫٧	١٤٫٣
٠١—١٤	٢١	٦٫٧	١٧٫٥	٧٫٦	٢٥٫٨	٧٫٧	٢٨٫٢
٠١—١٥	٣١	١٠٫٠	٢٧٫٣	١٠٫٨	٢٧٫٢	١٠٫٦	٣٥٫٦
٠١—١٦	١٢	٦٫٥	١٥٫٤	٦٫٥	٣٥٫٧	٥٫٩	٢٤٫١
٠١—١٧	٢٤	١١٫٨	٥٠٫٧	١٢٫٦	٥٩٫٠	١٤٫٢	١٢٣٫٦

(١) = (Standard Deviation) الانحراف المعياري

(٢) = (Chi-square) كاي تربيع

جدول رقم ٧. معامل الارتباط بين النتائج الثلاث بعد تعديل نتيجتي التحليلين الإحصائيين.

رقم المجموعة	عدد الطلاب	معامل الارتباط (سبيرمانز رو) بناءً على الدرجات			معامل الارتباط (سبيرمانز رو) بناءً على التقديرات		
		(١) و (٣)*	(٢) و (٣)*	(١) و (٢)*	(١) و (٣)*	(٢) و (٣)*	(١) و (٢)*
١-٠١	١٢	٠٫٦٩٨	٠٫٩٣٥	٠٫٧٨١	٠٫٤٨٦	٠٫٨٢٣	٠٫٧٢٤
١-٠٢	٢٤	٠٫٣٣٢	٠٫٩٦٣	٠٫٤٦٨	٠٫٣٦٥	٠٫٩٥١	٠٫٤٦٩
١-٠٣	٨	٠٫٨٨٧	٠٫٩٨٢	٠٫٨٢٧	٠٫٨٥١	٠٫٩٨٢	٠٫٩١١
١-٠٤	١٨	٠٫٩٦١	٠٫٩٥٣	٠٫٩٦٠	٠٫٩٦٤	٠٫٩١٧	٠٫٩٣٨
١-٠٥	٢٠	٠٫٨١٨	٠٫٩٩٠	٠٫٨٢١	٠٫٨٧٩	٠٫٩٥٧	٠٫٨٨٥
١-٠٦	١١	٠٫٥٨٦	٠٫٩٦٨	٠٫٥٦٦	٠٫٦٨٦	٠٫٩٤٨	٠٫٦٣٠
١-٠٧	١٥	٠٫٦٨٧	٠٫٩١٩	٠٫٨٧١	٠٫٧٠٧	٠٫٩٣٥	٠٫٨٢٧
١-٠٨	٢٤	٠٫٨٢٣	٠٫٩٢٩	٠٫٦٧٧	٠٫٨٠٧	٠٫٩١٥	٠٫٧٠٧
١-٠٩	٢٢	٠٫٩٤١	٠٫٩٩٠	٠٫٩٤٢	٠٫٩٧١	٠٫٩٧٠	٠٫٩٤٠
١-١٠	١٢	٠٫٢٦٤	٠٫٩٦٢	٠٫٣٦٩	٠٫٤٢٠	٠٫٩٣٧	٠٫٤٥٥
٢-٠١	٢٢	٠٫٩٦١	٠٫٩٨٣	١٫٠٠٠	٠٫٩٦٢	٠٫٩٧٢	٠٫٩٥٩
٣-٠١	٢٥	٠٫٩٠٧	٠٫٩٩٣	٠٫٩٢١	٠٫٨٦٩	٠٫٩٥٩	٠٫٩٠١
٤-٠١	٢٦	٠٫٩٥٣	٠٫٩٧٦	٠٫٩٣٠	٠٫٩٣٤	٠٫٩٥٠	٠٫٩١٩
٤-٠٢	١٩	٠٫٩٢١	٠٫٩٨٩	٠٫٨٩٦	٠٫٩١٥	٠٫٩٩٥	٠٫٩١١
٤-٠٣	٢٤	٠٫٩٤٥	٠٫٩٧٢	٠٫٩٢١	٠٫٩١١	٠٫٩٢٣	٠٫٨٧٨
٤-٠٤	١٥	٠٫٩٨٤	٠٫٩٦٠	٠٫٩٥٠	٠٫٩٨٣	٠٫٩٥٧	٠٫٩٣٤
٥-٠١	١٩	٠٫٦٦١	٠٫٩٤٨	٠٫٨٠٦	٠٫٦٩٠	٠٫٩٥٤	٠٫٧٩٧
٦-٠١	٢٤	٠٫٩٩٥	٠٫٩٩٥	١٫٠٠٠	٠٫٧٧٨	٠٫٩٦٢	٠٫٧٧٣
٧-٠١	٢٣	٠٫٩٥٠	٠٫٩٩٦	٠٫٩٥٢	٠٫٩٣٢	١٫٠٠٠	٠٫٩٣٢
٨-٠١	١٧	٠٫٩٥٨	٠٫٩٨٥	٠٫٩٧٥	٠٫٩٦٨	٠٫٩٦٧	٠٫٩٦٥
٩-٠١	٢٩	٠٫٨٩١	٠٫٩٧٥	٠٫٨١٦	٠٫٨٣٥	٠٫٩٤٥	٠٫٧٤٤
٩-٠٢	٢٥	٠٫٩٩٤	٠٫٩٩١	٠٫٩٩٣	٠٫٩٧٣	٠٫٩٧٩	٠٫٩٧٨
٩-٠٣	٢٠	٠٫٩١١	٠٫٩٥٣	٠٫٩٣٦	٠٫٩٣٠	٠٫٩٠٩	٠٫٩٤٤
١٠-٠١	٢٥	٠٫٩٥٨	٠٫٩٦٢	٠٫٩٢٦	٠٫٩٦٥	٠٫٩٥٣	٠٫٩٢٥
١١-٠١	٢٠	٠٫٩٧٠	٠٫٩٧٤	٠٫٩٥٢	٠٫٩٣٥	٠٫٩٢٧	٠٫٩٥٣
١٢-٠١	١٩	٠٫٩٨٠	٠٫٩٨٦	٠٫٩٩٤	٠٫٩١٤	٠٫٩٣٠	٠٫٩٧٠
١٢-٠٢	١٨	٠٫٩٥٧	٠٫٩٩٩	٠٫٩٥٢	٠٫٨٩٩	٠٫٩٦٧	٠٫٩١٦
١٣-٠١	١٤	٠٫٩٢٦	٠٫٩٩٩	٠٫٩٢٤	٠٫٨٧٩	٠٫٩٧٣	٠٫٩٠٧
١٤-٠١	٢١	٠٫٨٤٤	٠٫٩٨٦	٠٫٨٧١	٠٫٧٦٣	٠٫٩٤٢	٠٫٨١١
١٥-٠١	٣١	٠٫٩٦٠	٠٫٩٩٨	٠٫٩٦٠	٠٫٩٥٢	٠٫٩٧٤	٠٫٩٤٨
١٦-٠١	١٢	٠٫٦٩٢	٠٫٩٨٤	٠٫٧١٢	٠٫٧٩٢	٠٫٨٩٧	٠٫٧٤٧
١٧-٠١	٢٤	٠٫٧٧٠	٠٫٩١٣	٠٫٩٢٩	٠٫٧٨٧	٠٫٨٥٩	٠٫٩٤٣

* ١-----٣   ١ = نتيجة التحليل الشامل.

٢ = نتيجة التحليل الجزئي.

٣ = النتيجة الفعلية.

يبين الجدول رقم ٨ أعداد الطلاب الذين حصلوا على الترتيب نفسه في النتيجة الفعلية ونتيجة التحليل الجزئي مقارنة بنتائج التحليل الشامل للطلاب الناجحين فيه. ويشتمل الجدول رقم ٩ على مثال للطريقة التي اتبعت في المقارنة باستخدام المعلومات الخاصة بالمجموعة رقم ٢٠١-٠١. ويتبين من الجدول رقم ٩ أن أعلى تقدير في نتائج التحليل الشامل يساوي (ب+) للطالب رقم (٨) بينما حصل الطالب نفسه على (ا) في الواقع. لذا اعتبر التقديران متساويين وتمت المقارنة بناء على ذلك. ويظهر الجدول رقم ٨ أن ٣٦,١٪ و٥٣,٣٪ من الطلاب منحوا في النتائج الفعلية تقديرات مساوية لما حصلوا عليه نتيجة التحليل الشامل والجزئي.

النتيجة والتعليق

نتج عن الدراسة عدد كبير من الإحصاءات الضرورية لتقويمها إحصائيا. غير أن الجدول رقم ٨ يعبر عن نتيجة الدراسة بوضوح يكاد يكون ملموسًا ويدل على أن أسلوب التقويم الحالي غير واقعي ولا يمكن الاعتماد عليه. ولقد وضح من الدراسة أن أسلوب التقويم الحالي يؤدي إلى تباعد النتائج وعدم التناسق في ترتيب الطلاب مما لا يعكس الاختلاف الطبيعي بينهم بقدر ما يعكس مزاجية أعضاء هيئة التدريس وتغير النظرة الذاتية لدى كل منهم. وهذا كله نتيجة طبيعية لترك التقويم بكامله في يد عضو هيئة التدريس بدءا من تقويم أجزاء النشاط التعليمي، كل واحد على حدة، وانتهاء بالتقويم الكلي. ولا يختلف الوضع عند إجراء التقويم عن طريق اللجان إلا في كون اللجان ستارا يخفي مزاجية الأعضاء. كما أظهر التحليل الشامل تغير وزن الامتحان النهائي بما يتلاءم مع تغير أوزان الأجزاء الأخرى من السجل التعليمي (الجدول رقم ١)، وفي الوقت نفسه تساوى المتوسط العام لنتائج التحليل الشامل مع المتوسط العام للنتائج الفعلية (الجدول رقم ٢). وذلك كله يشير إلى عدم انفصال الامتحان النهائي عن النشاط التعليمي ككل، وأن تثبيت وزنه غير ضروري لإجراء التقويم.

لقد كان استخدام التحليل الجزئي خطوة أولى للوصول إلى أسلوب منطقي للتقويم. وقد ثبت أن هذا التحليل لا يخلو من الشوائب التي يعاني منها التقويم الحالي كما يظهر من

جدول رقم ٨. عدد الطلاب الذين تعادلت تقديراتهم في قوائم النتائج الفعلية وقوائم كل من نتيجتي التحليلين الإحصائيين من غير الراسبين فيهما.

	التحليل الشامل			التحليل الجزئي		
رقم المجموعة	عدد الناجحين	عدد التقديرات المتعادلة	التعادل — ٪	عدد الناجحين	عدد التقديرات المتعادلة	التعادل — ٪
٠١—٠١	١٢	٢	١٦٫٧	١٠	٣	٣٠٫٠
٠٢—٠١	٢١	٥	٢٣٫٨	٢٢	١٦	٧٢٫٧
٠٣—٠١	٨	١	١٢٫٥	٧	٦	٨٥٫٧
٠٤—٠١	١٦	٣	١٨٫٨	١٥	٧	٤٦٫٧
٠٥—٠١	١٧	٨	٤٧٫١	١٧	١٤	٨٢٫٤
٠٦—٠١	١١	٧	٦٣٫٦	١٠	٢	٢٠٫٠
٠٧—٠١	١٠	٥	٥٠٫٠	١١	٧	٦٣٫٦
٠٨—٠١	٢١	٨	٣٨٫١	٢٢	١٤	٦٣٫٦
٠٩—٠١	١٦	١٠	٦٢٫٥	١٣	١٠	٧٦٫٩
١٠—٠١	١٢	٥	٤١٫٧	١٢	٨	٦٦٫٧
٠١—٠٢	١٧	١١	٦٤٫٧	١٧	١٢	٧٠٫٠
٠١—٠٣	١٨	٥	٢٧٫٨	١٦	٥	٣١٫٣
٠١—٠٤	١٩	٢	١٠٫٥	١٩	٥	٢٦٫٣
٠٢—٠٤	١٤	٦	٤٢٫٩	١٤	١١	٧٨٫٦
٠٣—٠٤	١٧	٦	٣٥٫٣	١٦	٧	٤٣٫٨
٠٤—٠٤	١١	٤	٣٦٫٤	٩	٦	٦٦٫٧
٠١—٠٥	١٤	٥	٣٥٫٧	١٦	٦	٣٧٫٥
٠١—٠٦	١٦	٨	٥٠٫٠	١٥	١١	٧٣٫٣
٠١—٠٧	١٥	٤	٢٦٫٧	١٧	١٧	١٠٠٫٠
٠١—٠٨	١١	٦	٥٤٫٥	١٢	٧	٥٨٫٣
٠١—٠٩	٢١	٩	٤٢٫٩	٢٠	١٠	٥٠٫٠
٠٢—٠٩	١٧	٨	٤٧٫١	١٦	٥	٣١٫٣
٠٣—٠٩	١٦	٥	٣١٫٣	١٦	٧	٤٣٫٨
٠١—١٠	١٨	٤	٢٢٫٢	٢٠	١٢	٦٠٫٠
٠١—١١	١٣	٣	٢٣٫١	١٤	١	٧٫١
٠١—١٢	١١	؟	٣٦٫٤	١٠	٢	٢٠٫٠
٠٢—١٢	١٢	˜	٢٥٫٠	١٢	٥	٤١٫٧
٠١—١٣	١١	٤	٣٦٫٤	١١	٨	٧٢٫٧
٠١—١٤	١٨	٧	٣٨٫٩	١٩	١٤	٧٣٫٧
٠١—١٥	٢٤	١٢	٥٠٫٠	٢٢	٦	٢٧٫٣
٠١—١٦	١٠	٣	٣٠٫٠	١٢	١٠	٨٣٫٣
٠١—١٧	١٨	٢	١١٫١	١٨	٣	١٦٫٧
المجموع	٤٨٥	١٧٥		٤٨٠	٢٥٧	
التعادل — ٪	١٠٠	٣٦٫١		١٠٠	٥٣٫٣	

جدول رقم ٩. التقديرات المتعادلة لطلاب المجموعة رقم٢٠١-١.

رقم الطالب	النتائج: التحليل الشامل %	التحليل الشامل: التقدير	النتيجة الفعلية %	النتيجة الفعلية: التقدير	
١	٦٦	د+	٧٠	جـ	**
٢	٦٨	د+	٧١	جـ	**
٣	٧٨	جـ +	٨٤	ب	**
٤	٥٧	هـ	٦٠	د	
٥	٤٧	هـ	٥٠	هـ	
٦	٥٨	هـ	٦٠	د	
٧	٦٤	د	٦٧	د+	**
٨	٨٨	ب+	٩٤	أ	**
٩	٨٠	ب	٩٠	أ	
١٠	٦٨	د+	٧٧	جـ+	
١١	٦٥	د+	٧١	جـ	**
١٢	٦٣	د	٧١	جـ	
١٣	٦٩	د+	٧٨	جـ+	
١٤	٧٠	جـ	٧٩	جـ+	**
١٥	٦٤	د	٦٨	د+	**
١٦	٧٦	جـ +	٨١	ب	**
١٧	٧٥	جـ +	٨٤	ب	**
١٨	٤٦	هـ	٥٠	هـ	
١٩	٦٥	د+	٦٥	د+	
٢٠	٥٨	هـ	٦٣	د	
٢١	٦٢	د	٦٨	د+	**
٢٢	٨٤	ب	٩٠	أ	

** التقدير في النتيجة الفعلية معادل للتقدير في نتيجة التحليل الشامل.

عدد الطلاب الذين منحوا نتيجة التحليل الشامل تقديرات أعلي من هـ = ١٧

عدد الطلاب الذين تعادلت تقديراتهم في النتيجتين = ١١

نسبة التقديرات الي عدد الناجحين في التحليل الشامل = ٦٤٫٧٪

تقارب معاملات الترابط بين نتائجهما. وقد ثبت أن التحليل الشامل ملائم للتوصل إلى نتائج أكثر دقة وعدلا. ومع أن للنظرة الذاتية للمدرس دورا في تقويم جزيئات السجل التعليمي، وهو مالا مفر منه، إلا أن تغيرها المستمر يكفل تحديد أثرها غير الطبيعي على النتائج النهائية. زيادة على هذا فإن الأوزان الناتجة عن التحليل تعطي المعلومات عن كفاءة المدرس، وصلاحية المقرر أو الاستعداد الفطري للطلاب. ومن الأمثلة على ذلك فإنه إذا لوحظ أن الوزن الطبيعي المعطى لأحد الأجزاء في إحدى الموارد دائما كبيرا نسبيا، تكون هناك ثلاثة احتمالات: الاحتمال الأول يخص كفاءة المدرس وهو ما يجب علاجه. والاحتمال الثاني هو وجود خلل في تصميم المنهج وهو ما يجب بحثه بعد استبعاد الاحتمال الأول. وإذا ما استبعد الاحتمالان الأول والثاني فلا يبقى إلا الاحتمال الثالث وهو عدم وجود الاستعداد الفطري لدى الطلاب لدراسة تلك المادة وهذا يستدعي إعادة النظر في شروط القبول. وبعبارة أخرى، إذا لوحظ أن نتائج كلية الهندسة أو كلية الطب، مثلا، تظهر باستمرار انحياز الطلاب للأجزاء النظرية من المقررات بدلا من الأجزاء المخبرية أو الإكلينيكية يكون الاستنتاج الوحيد هو عدم صلاحيتهم للعمل المهني الهندسي أو الطبي. ولابد في هذه الحالة من إعادة النظر في شروط القبول إذ أن القول بإمكانية وجود مهندس أو طبيب نظري غير عامل بمهنته قول مردود بطبيعته فوق أنه قول خادع مبدد للجهود مهدر للطاقات. فالطبيب والمهندس وغيرهما من أصحاب المهن تقنيون والمواد النظرية في هذا المجال ليست لها من الأهمية ما للخبرة والكفاءة في أداء العمل. لقد أثبتت نتائج الدراسة أفضلية التحليل الشامل لتقويم سجلات الطلاب على غيره لما في ذلك من نقل لأسس التقويم من النظرة الذاتية المتغيرة بخضوعها للاجتهاد الفردي إلى التكوين الطبيعي لمجموعات الطلاب الذي يكون قاعدة أكثر ثباتا.

وللوصول إلى هذه القناعة فإنه لابد من إعادة النظر في بعض الأسس المسلم بها والمتعارف عليها:

أولاً: سهولة التقويم أو عدم أهميته والواضح مما سبق أن إجراء التقويم ليس سهلا كما أن نتائجه مهمة لما لها من أثر على مستقبل الطلاب الحاليين وتأثيرها على الأجيال المقبلة.

ثانيًا: الاعتقاد في «المستوى التعليمي.» فهو نسبي مفرط في النسبية، ولا وجود له ولم يكن موجودا، ولكن الاستمرار في الاعتقاد به يعطل الفكر ويصرف الجهود عن العمل النافع.

ثالثًا: الاعتقاد بالأهمية الثابتة للامتحان النهائي. وقد أثبت التحليل الشامل أن هذه الأهمية موضوعة في غير مكانها. فهو جزء من مجموعة أجزاء تكون السجل الأكاديمي يستمد أهميته من طبيعة تكوين المجموعة الطلابية الثابتة وليس مما هو غير ثابت من خارجها. وتجدر الإشارة إلى أن استبدال الامتحان النهائي باختبار نهاية الفصل الدراسي — مع عدم تحديد الأوزان مسبقًا — يزيل حالة الخوف التي تصاحب فترة الامتحانات كما يكون حافزا للطلاب على المواظبة وتنظيم أعمالهم وبذل جهودهم بصورة منتظمة مما ينتج عنه أداء أفضل.

رابعًا: الاعتقاد بأن التقديرات الناتجة عن اتباع أسلوب التقويم الحالي تؤدي إلى ترتيب الطلاب ترتيبا سليما. وقد أثبتت الدراسة أن هذا الاعتقاد خاطىء بنسبة ٦٤٪ علمًا بأنه لو أجريت المقارنة على الدرجات بدلاً من التقديرات لكانت نسبة الخطأ أكبر. ووجه الخطورة في هذا الاعتقاد هو في ما ينجم عنه. فمن ناحية تتولد لدى الطالب الذي منح تقديرا أعلى مما يستحق تطلعات لما هو فوق إمكاناته، ومن المحتمل أنه وضع فوق الحد الأقصى لكفاءته. ومن ناحية أخرى، فإن الشعور بالغبن لدى الطالب الذي منح تقديرا أقل مما يستحق يقتل طموحاته، ومن المحتمل ألا توظف إمكاناته توظيفا سليما. والخسارة في الحالتين فادحة، خصوصا إذا ما أخذ بعين الاعتبار التأثير الجانبي لهذه الظاهرة الذي يؤدي إلى خلل الجهاز الإداري وزيادة انخفاض فاعلية القوة العاملة في المجتمع.

خامسًا: الاعتقاد بفوائد الدراسات التي تجرى لتقويم أعمال المؤسسات التعليمية بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة. تتم هذه الدراسات على افتراض أن المعلومات التي تستند إليها صحيحة في حدود التوزيع الإحصائي المتعارف عليه. وقد ألقت نتائج هذه الدراسة ظلالاً من الشك على تلك الفرضية المهمة.

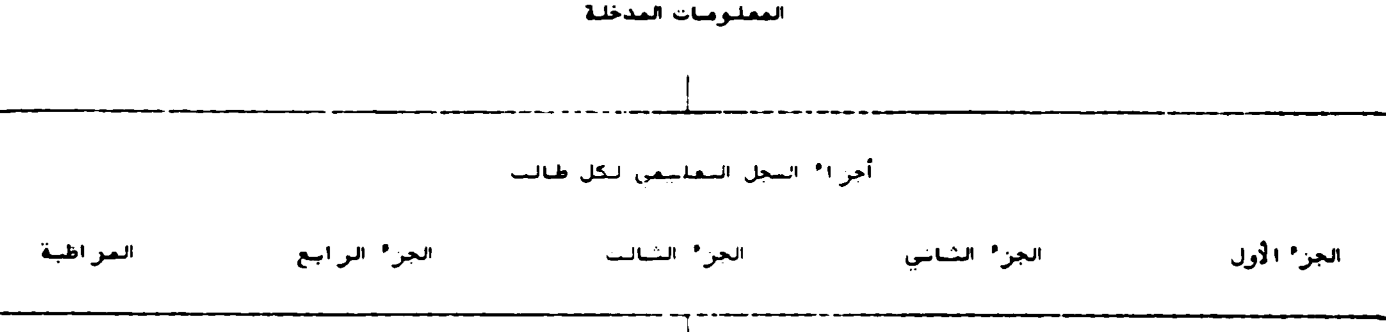
التوصيـــات

إن إجراء التحليل الشامل على السجلات التعليمية للطلاب يتطلب التزاما من قبل أعضاء هيئة التدريس، ومقدرة على التنظيم، وخدمات متواضعة في مجال الحاسب الآلي. وكل هذه متوافرة لحسن الحظ في مؤسسات التعليم العالي. ويظهر الشكل رقم ٦ الخطوات الرئيسة للتقويم مما يظهر منه أنه لا يضيف إلى أعباء أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب عبئا جديدا بل يقلل من أعباء الفئة الأولى.

وتختلف الظروف في مؤسسات التعليم العام حيث لم تنتشر حتى الآن تجهيزات الحاسب الآلي وخدماته. وإلى أن يتم ذلك فإنه يمكن تخفيض وزن الامتحان النهائي، وعدم إشعار الطلاب بأوزان أجزاء أعمال السنة، وتحديد متوسط للدرجات، ٦٧٪ مثلا، مما يحرر الطلاب من رهبة الامتحانات ويوفر لهم الحافز على بذل الجهد بانتظام ويعيد بعض التوازن إلى عملية تقويم السجل التعليمي.

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر له من قبل ومن بعد. يتقدم المؤلف بخالص الشكر لكل الذين أسهموا بفكرهم وجهدهم ووقتهم في هذا البحث والذي تم إنجازه في ١٤/٣/١٤٠٧هـ. ويخص بالشكر أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة، والطب، والعمارة والتخطيط، وطب الأسنان، على توفير المعلومات الأساسية التي استخدمت في هذه الدراسة. كما يسجل تقديره لمجالس جامعة الملك سعود على ما حظي به طلبه للتفرغ العلمي لإجراء هذا البحث وبحوث أخرى من موافقة وتشجيع.



شكل رقم ٦. الخطوات العامة للتقويم المقترح.

The Evaluation of Students' Academic Records

J.M. Labani
Associate Professor, College of Engineering,
King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The evaluation process of students' academic records was investigated with the aim of determining its soundness and, if necessary, providing an alternative.

The records of 638 students from various disciplines were investigated. The variation of the results was found to be unacceptably large. An alternative process, utilizing statistical analysis, is proposed. The proposed process is based on the normal statistical distribution of qualities, abilities and work product of the members of a community which, in the short term, is assumed to be constant, and replaces the subjective basis of the present process of evaluation.

Comparisons between actual and analytical results, and between statistical parameters relating to both results, have shown that: (a) the fixed, and comparatively large, weight given to the final examination is unnecessary, and *(b) 64% of the students are presently awarded grades not compatible with their* academic records in comparison with those of their colleagues.

Adoption of the proposed process of evaluation by institutions of higher education is recommended. Institutions of general education are recommended to alter present procedures.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٤٧-٧٦ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

التعرف على المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية باستخدام قائمة فرز المشكلات المدرسية

عبدالغفار عبدالحكيم الدماطي* ومحمد محروس محمد الشناوي**

** أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، و** أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.*

ملخص البحث. ناقشت هذه الدراسة قضية التعرف على الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية وبصفة خاصة في المراحل الأولى من التعليم، كما ناقشت الحاجة إلى وجود أداة بسيطة وسهلة لمساعدة أخصائي الإرشاد الطلابي والمعلمين في التعرف على هؤلاء الطلاب.

وقد تبنت هذه الدراسة إعداد أداة للتعرف على المشكلات المدرسية حيث قام الباحثان بتعريب قائمة فرز المشكلات المدرسية عن قائمة تحمل الاسم نفسه من تأليف توماس ناجي (Gnagey). وتم تجريب هذه الأداة على عينة من ١١٤ طالبا في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في إحدى مدارس منطقة الرياض، حيث ثبتت صلاحية الأداة للتطبيق من حيث ثباتها وصدق محتواها، ومن حيث سهولة التطبيق وتوفير الوقت. غير أنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن هذه الأداة ليست للتقدير (assessment) أو التشخيص (diagnosis)، وإنما هي أداة للفرز السريع فقط (screening)، حيث إن الطلاب الذين يبدون احتمالا قويا أو متوسطا لوجود مشكلة لديهم يمكن إخضاعهم بعد ذلك لمزيد من الفحوص والتشخيصات من جانب أخصائيين نفسيين لاتخاذ القرارات التربوية بشأنهم. وتعتبر نتائج هذه الدراسة الميدانية مؤشرات أولية فقط حيث إن صغر حجم العينة واقتصار الدراسة على مدرسة واحدة يجعل من الصعب تعميم نتائجها على مدارس أو مستويات دراسية أو مناطق تعليمية أخرى.

مقدمـــة

يعتبر استخدام المقاييس والاختبارات في تقويم تلاميذ المدارس وطلابها إحدى ظواهر القرن العشرين الجديرة بالدراسة. فقد بدأ الاهتمام بهذا الاستخدام — من وجهة نظر تاريخية —

بقيام ألفريد بينيه عام ١٩٠٥م بوضع اختباره في الذكاء، ليكون الأداة الأولى التي استخدمت للتمييز بين العاديين وغير العاديين من التلاميذ. وقد كان «اختبار بينيه» نقطة انطلاق إلى التفكير في وضع واستخدام عديد من المقاييس والاختبارات لأغراض مختلفة انبثق معظمها من الظروف التي وجدت أثناء الحرب العالمية الأولى [١، ص ٤]، حين دعت الضرورة الملحة إلى طلب الهيئات المسؤولة في الجيش الأمريكي مساهمة علماء النفس في التعرف على الحالات غير الصالحة عقليا من المجندين، حتى يمكن استبعادهم من ميادين القتال. ومنذ ذلك الحين شهد العالم موجة من الاهتمام بالمقاييس والاختبارات التقويمية، والتي صاحبتها حركة ضخمة من استراتيجيات التقويم التعليمي والنفسي [٢، ص٣].

ومنذ الحرب العالمية الأولى تعدلت أهداف التقويم ووسائل قياسها. فطبقا لسباتش [٣] تحول الاهتمام من استخدام الورقة والقلم لقياس مهارات وقدرات معينة لتحل محلها سلسلة من الأوضاع التعليمية المختلفة التي تتيح للمدرس فرصة تقويم عديد من سلوكيات الطالب الدالة على تحقق الأهداف الموضوعة له مسبقا.

ولقد أدى التوسع الهائل في الخدمات التعليمية والتربوية المتاحة للمعوقين أو غير العاديين من الأطفال إلى ضرورة بناء وتطوير عديد من وسائل التقويم والتشخيص التي تسهم في التعرف على من يعانون من صعوبات في عملية تعلمهم. ففي بداية الأمر تم تكييف وتعديل الإجراءات المستخدمة مع المعوقين بطريقة تتلاءم مع المزاولات الطبية التقليدية بحيث هدفت هذه الإجراءات إلى دراسة الأسباب المؤدية إلى حالة ما، ثم تصنيف عديد من الأعراض والعلامات المميزة لكل فئة من فئات العجز والإعاقة المختلفة. ومن ثم صنف بعض الأطفال الذين عانوا من إعاقات تعلمية على أنهم (ديسلاكسيك dyslexic يعانون من ضعف في القدرة على القراءة) كما صنف البعض الآخر على أنهم أطفال يعانون من تلف في المخ، بينما صنفت مجموعة ثالثة على أن أفرادها يعانون من خلل طفيف في وظائف المخ.

وسرعان ما أدرك المربون وعلماء النفس واللغة أن هذه المسميات وتلك التصنيفات لم تسهم إلا بقدر ضئيل في معالجة المشكلات التي عانى منها هؤلاء الأطفال. فمثلا، لاحظ كيرك

[٤] أن التعرف على الأسباب المؤدية إلى عجز ما أو عاهة من العاهات لم يقدم شيئا من المساعدة في تنظيم الإجراءات العلاجية الملائمة وتخطيطها.

وفي الوقت نفسه أوصى كثير من المختصين بالإقلال من التأكيد على المفهوم السببي للعجز أو الإعاقة [٥] وزيادة التأكيد — بدلا من ذلك — على نواحي العجز النوعية specific learning disabilities التي يعاني منها الطفل عموما في تكيفه الاجتماعي أو تعلمه بصفة فردية.

وعبر السنوات القليلة الماضية أصبحت عملية القياس والتشخيص أكثر صلة وتعلقا بالأهداف التربوية التعليمية، كما تزايد اهتمام المسؤولين بالتقويمات النفسية والتعليمية، والاعتراف بها كوسيلة جوهرية أساسية للحصول على معلومات عن الطفل تفيد في وضع استراتيجيات فعالة لتربيته وتعليمه ومساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي. كذلك فقد توطد الاقتناع في الأوساط التربوية بأن المزاولات التشخيصية التقويمية التي لا تسفر عن معلومات تقود إلى معرفة الأهداف التربوية التعليمية المناسبة لحالة الطفل، واختيار المواد والطرق الملائمة لتحقيقها تعتبر مضيعة لوقت ثمين وإهدارا لجهود وطاقات غالية. [٦]

وتتيح استراتيجيات القياس النفسي والتشخيص التربوي بصفة عامة للمسؤولين اتخاذ قرارات تعتمد على المعلومات التي جمعت عن طريق هذه الاستراتيجيات. وهذه القرارات قد تتعلق بأفراد أو بمجموعات من الطلاب، كما قد تتعلق بالفعالية النسبية لطرق التدريس المختلفة [٧، ص٦]. وقد قام كارميل [٨، ص١٨] بإثبات مجموعة من الأسباب التي تدعو المسؤولين التربويين والمعلمين إلى استخدام المقاييس والاختبارات المختلفة في العملية التعليمية التربوية، ومن هذه الأسباب مايلي:

١ـ تصنيف الطلاب إلى مجموعات توزع على الصفوف والفرق الدراسية المختلفة.

٢ـ التأكد من فعالية برنامج تعليمي معين، واتخاذ الاستعدادات اللازمة إما لتلافي نواحي القصور والضعف فيه، أو استبدال برنامج جديد به إذا لزم الأمر.

٣ـ تقويم كفاءات التلاميذ وإنجازاتهم.

٤ـ التثبت من تحقق الأهداف التربوية والمهنية.
٥ـ التعرف على الأطفال غير المتوافقين اجتماعيا أو تربويا.
٦ـ قياس النتائج النهائية للتعليم.
٧ـ التصديق بصفة رسمية على إنجاز التلاميذ وتحصيلهم.
٨ـ تزويد البحوث والدراسات بالمواد والمعلومات التي تنميها وتزيد من فعاليتها وصدق نتائجها.

ومهما يكن السبب الذي يدعو إلى القياس والتشخيص والتقويم فإن طرق التشخيص والتقويم التربوي المستخدمة مع أطفال المدارس وتلاميذها ترمي بصفة عامة إلى تحقيق هدفين أساسيين:

أ) التعرف (identification) على الأطفال الذين يعانون من سوء التكيف الدراسي بسبب صعوبة أو عجز أو عاهة، والذين سيحتاجون على الأرجح إلى تدابير تربوية خاصة للتعامل مع مشكلاتهم بفعالية.
ب) جمع معلومات إضافية قد تسهم في التعرف بوضوح على الأهداف التعليمية والطرق العلاجية الملائمة لمن يتم تشخيصهم وتصنيفهم بصفتهم أطفالا معوقين أو يعانون من صعوبات تعلمية [٦].

وعادة ما يعتبر التقويم لتحقيق الهدف الأول مستوى أوليا عاما يطلق عليه المختصون مصطلح المسح الشامل أو الفرز screening وهو بالنسبة للمدرسة يعتبر فرزا على مستوى فرقة دراسية كاملة تتم مباشرته عادة في مرحلة مبكرة من المدرسة [٩]. وتفيد نتائجه في التعرف بصفة عامة على الإنجاز العام للطفل في غرفة الدراسة بالمقارنة إلى أقرانه. كما يستخدم كمؤشر عام للمشكلات التي يحتمل معاناة الطفل منها والتي تحتاج إلى تحليل تقويمي أبعد وأكثر دقة وتفصيلا. وانطلاقا من هذا المفهوم تعتبر عملية المسح الشامل وسيلة مهمة للتعرف المبكر على الأطفال المعوقين أو الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات في تعلمهم.

أهميـــة الدراســـة

تعتبر المشكلات المدرسية التي تقف حائلا بين الطفل وتقدمه في تحصيله المدرسي من أهم المشكلات التي تصادف المدرسة المعاصرة وبخاصة المدرسة الابتدائية. ويقدر الخبراء أن حوالي ١٠٪ من الأطفال يعانون من إعاقات أساسية قد تحول بينهم وبين التعلم بفعالية في المدرسة العادية أو في حجرة الدراسة العادية، بحيث تحتم هذه الإعاقات ضرورة إلحاقهم ببرامج التربية الخاصة المتاحة، إما في معاهد خاصة أو في فصول خاصة، أو مساعدتهم عن طريق متخصصين في التربية الخاصة. كما تحتم تقديم المشورة والخبرة لمدرسي الفصول فيما يتعلق بتعليم هؤلاء الأطفال والتفاعل معهم. هذا بالإضافة إلى المشكلات التي لا تستلزم إلحاق الطفل بتلك المعاهد أو الفصول.

غير أن التعرف الإيجابي على نطاق واسع لمدى حدوث هذه الإعاقات — كصعوبات التعلم مثلا — ليس من الممكن إنجازه عادة في وقت مبكر جدا من حياة الطفل. فكثير من أنماط انحراف نمو الطفل وتطوره لا يسهل التعرف عليها في كثير من الشواهد خلال السنوات الأولى من عمر الأطفال حتى يبدأوا سنوات المدرسة، إذ إن هناك من الأطفال من تبدو عليهم ملامح النمو بصورة عادية خلال هذه السنوات المبكرة، كما يحققون المهارات النمائية الخاصة بمرحلة المهد ومرحلة ما قبل المدرسة دون مواجهة أية صعوبات رئيسة، ولكنهم حين يدخلون المدرسة التمهيدية أو المدرسة الابتدائية فإنهم يواجهون مجموعة من الظروف والأحوال التي تفرض عليهم ضغوطا ثقيلة جديدة، أو التي تلفت انتباه الآباء والمدرسين إلى بعض المظاهر السلوكية التي لم تسبق لهم ملاحظتها من قبل، مما يجعل التعرف على مشكلاتهم أو تقدير الاحتياجات الخاصة بهم أمرا ضروريا [١٠، ص٢٧].

ويعتبر التعرف identification على إعاقات الأطفال ومشكلاتهم إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه المسؤولين عن التعليم في المدرسة الابتدائية، وهو في الوقت نفسه إجراء ضروري يهدف إلى إنجاح العملية التعليمية بالنسبة لهؤلاء الأطفال عن طريق تقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب دون تأخير يزيد المشكلة صعوبة وتعقدًا.

ومن هنا فقد اهتم المتخصصون في مجالات التعليم والقياس النفسي بإعداد الأدوات والوسائل التي تستخدم في التعرف على المشكلات المدرسية، وكذلك الأدوات التي تستخدم في تقدير هذه المشكلات وتشخيصها لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

ونظرا لأن بعض هذه المشكلات — كما سبق ذكره — تمثل مشكلات نامية أو متطورة progressive حيث تحدث أثناء مرحلة النمو وتتطور فيها، فإنه يصبح من الصعب التعرف عليها دون استخدام أدوات أو وسائل تساعد المدرسين في المدارس العادية على فرز التلاميذ screening ، مما يسهم بالتالي في التعرف على من يعانون منهم من مشكلات ثم تصنيفهم طبقا لمشكلاتهم.

وعلى الرغم من تميز عملية الفرز بسهولة تطبيقها وسرعتها، بالإضافة إلى أنها ليست مكلفة، إلا أنها لا تعتبر خطوة نهائية، حيث تعطي من يقوم بها انطباعًا عامًا overview عن أداء مجموعة من الأطفال. ولكنها من ناحية أخرى لا تعني تقدير حجم مشكلاتهم ولا إمكانية تصنيفهم في مجموعات متلائمة، لأن هاتين العمليتين إنما تمثلان قرارات خطيرة تتطلب المزيد من الإجراءات الدقيقة والحذرة في الوقت نفسه، إجراءات يؤخذ فيها بعين الاعتبار احتمالات الخطأ في القرار وما يترتب على هذا الخطأ من نتائج.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم «قائمة فرز المشكلات المدرسية» School Problem Screening Inventory تأليف توماس ناجي (Thomas Gnagey) (الطبعة الخامسة) والتي نشرت عام ١٩٧٨م [١١].

والهدف الذي من أجله أعدت القائمة باللغة العربية هو توفير مقياس مناسب يمكّن المعلم أو المعلمة أو مرشدي الطلاب في المرحلة الابتدائية من استخدامه في فرز التلاميذ للتعرف على من يعانون من مشكلات مدرسية، وذلك تمهيدا للبدء في إعداد البرامج التعليمية، واتخاذ التدابير التربوية الخاصة التي تلائم احتياجات هؤلاء الأطفال سواء في

المدرسة أو المنزل، أو إحالتهم إلى المتخصصين لمزيد من الدراسة والتشخيص بهدف اتخاذ القرار المناسب طبقا للحالة.

كما تهدف هذه الدراسة بصفة خاصة إلى استخدام تلك القائمة — بعد تجريبها — في إجراء دراسة تطبيقية للتحقق من صلاحيتها في التعرف على الأطفال المشكلين، ولتوضيح حجم المشكلات الدراسية التي يعانون منها.

إجراءات الدراســة

عينــة الدراســة

أجـري الجـزء التطبيقي من هذه الدراسة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض (مدرسة حي الجامعة بالملز)، وقد بلغ عددهم ١١٤ طفلا تراوحت أعمارهم بين ٧ و١١ سنة.

أدوات الدراسة

كما سبق أن أشرنا، فقد استخدمت هذه الدراسة قائمة فرز المشكلات المدرسية التي ترجمها وأعدها الباحثان. وتحتوي القائمة على عشرة مقاييس فرعية تختص ستة منها بقياس الفئات التشخيصية النوعية التي تستخدمها المدارس بشكل شائع في الوقت الحاضر. أما المقاييس الأربعة الباقية فيعتبر كل منها بصفة عامة مجموعة من السمات والصفات التي يندر تمييزها، كما تشير إلى مشكلات أكبر وأوسع مدى. وفيمايلي وصف موجز لكل فئة من الفئات التشخيصية التي تحتوي عليها القائمة:

١ـ *صعوبــات تعلــم*: بصريـة حركيــة (ص ت. ب ح) learning disabilities; visual motor وتشـير هذه الفئـة إلى وجـود قصـور أو عجز عصبي في العمليات المركزية للإبصار أو التنبيهات الحركية البصرية.

٢ـ *صعوبــات تعلــم*: سمعيــة لفظيــة (ص ت. س ل) learning disabilities; auditory verbal. وتـوحي هذه الفئة باحتمال وجود قصور عصبي في العمليات المركزية الخاصة بالمثيرات السمعية و/ أو اللفظية الشفوية.

٣ـ *تخلف عقلي*: (ت ع) mental retardation . وتشير هذه الفئة إلى وجود معدل أقل من المتوسط في النمو العقلي أو في نمو مهارات التعلم الأساسية، ومن المحتمل أن يكون هذا التخلف ذا منشأ عصبي.

٤ـ *اضطرابات سلوكية أقل انضباطا*: (أ س ق) behavior disorders: un-der-controlled . وتشير هذه الفئة إلى وجود مشكلات سلوكية غير تكيفية، ذات صبغة شخصية اجتماعية، مقرونة بأنشطة زائدة في غاية التطرف والاندفاعية، بحيث لا يستطيع الطفل الحد منها أو السيطرة عليها ذاتيا إلا بدرجة ضئيلة لا يُعوّل عليها.

٥ـ *اضطرابات سلوكية أكثر انضباطا*: (أ س ك) behavior disorders: 0ver-con-trolled . وتفترض وجود مشكلات سلوكية غير تكيفية، ذات صبغة شخصية اجتماعية، مقرونة بأنشطة في غاية الخمول والكسل، بحيث تؤدي إلى انسحاب الطفل انسحابا شديدا وتحاشيه بشكل مستمر للسلوك أمام الآخرين.

٦ـ *إعاقة تعليمية ـ اجتماعية ثقافية*: (ع ت . ح ث) educational handicap socio ـ cultural . تفترض وجود مشكلات خاصة بالتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي والدافعية إلى التعلم مقرونة بعوامل اجتماعية وحضارية.

أما المقاييس الأربعة التالية فهي أقل تباينًا وتميزًا، ولكنها تستخدم بصفة أساسية لتحديد مشكلات ذات مجال أوسع، بحيث تحتاج إلى مزيد من تفكير المقدر وحُكمه، إذا كان هناك طالب لديه مشكلات واضحة في المدرسة، ولكن المقدر لم يتمكن من تحديدها عن طريق استخدام المقاييس الستة المذكورة آنفًا. وهذه المقاييس الأربعة هي:

٧ـ *صعوبات تعلم: عامة غير محددة* (ص ت . ع) learning disabilities: general, non-specific ، ويفترض وجود عجز متعدد الوجوه أو مجموعة من الصعوبات العامة التي لم يمكن تحديدها عن طريق أيّ من مقياسَيْ صعوبات التعلم الأساسيين. وتقل أهمية هذا المقياس باستخدام المقياسين الأساسيين لصعوبات التعلم أو واحد منهما استخداما فعالا.

٨ـ *ضعف عام في مهـارات التعلم*: (ض ع) general learning skill deficit .
يفترض هذا المقياس وجود مجموعة غير شائعة من العيوب أو القصور في مهارات التعلم، ولكنها ذات دلالة بحيث لا يمكن تحديدها عن طريق المقاييس الثلاثة السابقة الخاصة بصعوبات التعلم أو التخلف العقلي. ويعتبر هذا المقياس مفيدا بصفته دالا على مدى كفاءة الطالب العامة في مهارات التعلم الأساسية.

٩ـ *اضطرابات سلوكية*: عامة غير محددة (أ س ع) behavior disorders: general, non specific . يفترض هذا المقياس وجود درجات من عدم التكيف ناتجة عن صفات مشتركة من الاضطرابات السلوكية الأقل انضباطا والاضطرابات السلوكية الأكثر انضباطا. كما قد يكشف عن اضطراب سلوكي أكثر عمومية بحيث يصعب تحديده عن طريق أي واحد من مقياسيْ الاضطرابات السلوكية السابقين.

١٠ـ *سوء التوافق العام*: (س ت) general maladjustment . يجمع هذا المقياس بين بيانات مستمدة من كل من مقياسيْ الاضطرابات السلوكية بنوعيها ومقياس الإعاقة التعليمية، بحيث يقترح درجة عامة من سوء التوافق غير المحدد، والتي لم تظهر بصورة مستقلة من خلال أي مقياس من هذه المقاييس الثلاثة. ومرة ثانية، فإن هذه الدرجة تقل إذا كانت البيانات المستمدة من كل من مقياسيْ الاضطرابات السلوكية ومقياس الإعاقة التعليمية ذات دلالة.

طريقـة التقديـر

تحتوي قائمـة المشكلات المدرسية على سبع وثلاثين فقرة تقيس كل منها سمة أو خصيصة معينة. فإذا كانت هذه الخصيصة تصف فئة تشخيصية معينة تنطبق إلى حد كبير على الطفل فإنها تحصل على درجة مقدارها (٣) وهي أعلى الدرجات. أما إذا كانت تصف فئة تنطبق عليه إلى حدما فإنها تحصل على درجة مقدارها (١). وإذا كانت لا تنطبق عليه فإنها لا تحصل على درجة بالمرة. ويوضح الجدول رقم ١ المعادلات المستخدمة في تحديد القيم التقديرية (الدرجات) لكل مجموعة من الخصائص التي تصف فئة من الفئات الست الأساسية في القائمة.

جدول رقم ١ . المعادلات المستخدمة في تحديد القيم التقديرية للفئات الست الأساسية من القائمة.

الفئـــة	المعادلـــة
صعوبات تعلم : بصرية حركية	٣ (أ + ب + جـ + د + هـ) + ز + ط + ى + ل + د د
صعوبات تعلم : سمعية لفظية	٣ (ز + ح + ط + ي + ك + ل + م) + ع + ص + جـ جـ + د د + ح ح
تخلــف عقلــي بسيــط	٣ (ن + س + ع + ف + ص + ق) + أ + ب + د + هـ + ز + ح + ط + ى + ل + ز ز + ح ح
اضطرابات سلوكية أقل انضباطا	٣ (ر + ش + ث + خ + ذ + ض) + ل + د د + هـ هـ + ط ط
اضطرابات سلوكية أكثر انضباطا	٣ (ت + غ + ظ + أ أ + ب ب + جـ جـ) + د د + ط ط
إعاقة تعليمية تربوية	٣ (د د + هـ هـ + و و + ز ز + ح ح + ط ط) + م + ن + ع + ص + ر

ويقوم بتعبئة القائمة المدرسون أو الأخصائيون النفسيون أو المشتغلون بتوجيه الطلاب وإرشادهم أو معلم التربية الخاصة طبقا لتعليمات استخدام القائمة الواردة في أولها (انظر الملحق). فإذا وجد مستخدم القائمة أن صفة ما تنطبق على الطفل فإنه يقوم برسم خط أفقي عريض يصل بين النجمتين الواقعتين على يمين العمود الأول ويسار العمود الأخير لكل صفة من الصفات المنطبقة. وعند تحديد الدرجة التي حصل عليها الطفل في كل فئة من الفئات تُجمّع الدرجات التي مر بها الخط الأفقي في كل عمود على حدة، ثم تفرغ هذه الدرجات في خانات خاصة في جدول موجز الفئات الوارد في الصفحة الأخيرة من القائمة، حيث يتم إكمال باقي الخانات من الجدول نفسه طبقا لما هو موضح به، وذلك لتحديد الفئة التشخيصية التي يدخل في نطاقها الطفل (انظر ملحق رقم ١).

تعريب الأداة وإعدادها للتطبيق

قام الباحثان بالخطوات الآتية في سبيل تعريب قائمة فرز المشكلات المدرسية وإعدادها للتطبيق:

١ـ *ترجمة القائمة*: قام الباحثان بترجمة فقرات القائمة (٣٧ فقرة) وتعليمات تطبيقها إلى اللغة العربية، مع إدخال بعض تعديلات طفيفة جدا في الصياغة بما يناسب الاستخدام في البيئة العربية السعودية.

٢ـ *ثبات القائمة* : طبقا لما هو وارد في دليل استخدام القائمة فقد اعتمد الباحثان في تقدير ثباتها على وجود مقدرين يقومان بالتقدير لكل طالب من أفراد عينة الدراسة . وقد تبين أن نسبة الاتفاق بين التقديرين كانت ٩٥٪ (٩٥,) . وهذا يعني أن القائمة تتمتع بثبات عال بين المقدرين للسلوك .

٣ـ *صدق القائمة* : عرضت القائمة في صورتها التجريبية على سبعة محكمين من بين أساتذة قسم علم النفس وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حيث كان الاتفاق تاما بين المحكمين على صدق عبارات القائمة وملائمتها للغرض المعدة من أجله .

جمـع البيانـات

قام الباحثان أولا بتدريب مدرسي الصفوف التي طبق عليها المقياس في مدرسة حي الجامعة بالملز، وذلك على مدى ثلاث جلسات بواقع ساعتين في المرة الواحدة . وبعد التأكد من إتقان الجميع لطريقة استخدام القائمة وتصحيحها بديء في جمع البيانات على عينة الدراسة . وقد استغرقت عملية جمع البيانات شهرا على وجه التقريب .

نتائـج الدراسـة

بعـد تطبيق قائمـة فرز المشكـلات المـدرسية على أفراد العينة الموصوفة سابقا قام الباحثان بتحليل النتائج . وقد تم أولا استخراج المتوسط والانحراف المعياري لكل فئة من الفئات التشخيصية العشر (المقاييس الرئيسة والفرعية) التي تشتمل عليها القائمة . ويوضح جدول رقم ٢ هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية . كما تم بعد ذلك حساب مدى توزع أفـراد مجموعة الدراسة على تلك الفئات التشخيصية طبقا لمستوى احتمال وجود المشكلة لديهم . وتوضح الجداول (٣ ـ ١٢) هذه التوزعات .

يتضح من الجدول رقم ٣ أن حوالي ٦٩٪ من أفراد الدراسة لا يتوقع وجود مشكلة لديهم خاصة بصعوبة التعلم الراجعة إلى جوانب بصرية وحركية . على حين أن حوالي ١٧٪ منهم من المرجح جدا وجود هذه المشكلة لديهم .

جدول رقم ٢ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة الدراسة بالنسبة للمشكلات المختلفة لقائمة فرز المشكلات المدرسية .

المشكلة	المتوسط	الانحراف المعياري
صعوبة تعلم : بصري ـ حركي	٦,٥٩	٥,٨٧
صعوبة تعلم : سمعي ـ لفظي	٥,٦٣	٤,٩٩
صعوبة تعلم : عامة ـ غير محددة	١٢,٢٠	١٠,٤٩
تخلف عقلي	٦,١٦	٥,٦٩
ضعف عام في مهارات التعلم	١٨,٧٥	١٥,٣٥
اضطراب سلوكي أقل انضباطًا	١,٣٩	٢,٤٨
اضطراب سلوكي أكثر انضباطًا	١,٥٣	٢,٤٥
اضطراب سلوكي : عام ، غير محدد	٢,٨٧	٤,٠٩
إعاقة تعليمية ـ اجتماعية ثقافية	٢,٩٧	٢,٩٦
سوء توافق عام	٥,١٩	٦,٣١

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم صعوبة تعلم بصرية حركية حسب مستوى الصعوبة .

المستوى	٠ ـ ٩ وجود المشكلة غير محتمل	١٠ ـ ١٤ وجود المشكلة ممكن	١٥ ـ ٢٦ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٧٩	١٦	١٩	١١٤
النسبة المئوية	٦٩,٣٠٪	١٤,٠٣٪	١٦,٦٧٪	١٠٠,٠٠٪

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم صعوبة تعلم سمعية لفظية حسب مستوى الصعوبة .

المستـوى	٠ - ١٠ وجود المشكلة غير محتمل	١١ - ١٥ وجود المشكلة ممـكن	١٦ - ٢٨ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	٨٢	٢٩	٣	١١٤
النسبة المئوية	٧١,٩٣٪	٢٥,٤٤٪	٢,٦٣٪	١٠٠,٠٠٪

ويوضح الجدول رقم ٤ أن حوالي ٧٢٪ من أفراد الدراسة كانوا عاديين لا يعانون من صعـوبـة تعلم راجعة لأسباب سمعية لفظية . على حين أن حوالي ٣٪ فقط كان احتمال معاناتهم من هذه المشكلة عاليا مما يدعو إلى إجراء مزيد من الفحوص لهم وتنظيم برامج خاصة بهم إذا دعا الأمر.

جدول رقم ٥ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم صعوبة تعلم عامة حسب مستوى الصعوبة .

المستـوى	٠ - ١١ وجود المشكلة غير محتمل	١٢ - ١٦ وجود المشكلة ممـكن	١٧ - ٥٤ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	٦٨	١٠	٣٦	١١٤
النسبة المئوية	٥٩,٦٥٪	٨,٧٧٪	٣١,٥٨٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٥ أن حوالي ٦٠٪ من أفراد الدراسة من المتوقع أن لا تكون لديهم صعوبات تعلم عامة . على حين أن ٤٠٪ من أفراد الدراسة قد تكون لديهم صعوبات تعلم عامة بدرجة متوسطة أو باحتمال قوي .

ويتضـح من الجـدول التالي (رقم ٦) أن حوالي ٨١٪ من أفراد الدراسة ليس من المحتمل وجود تخلف عقلي لديهم . على حين أن ٣,٥٪ فقط هم الذين يرجح أن تكون

لديهم مشكلة تخلف عقلي. وتعتبر هذه النسبة مؤشرا على قدرة القياس على الفرز. إذ تتوقع مثل هذه النسبة بين تلاميذ الصفوف الأولى ممن يحتاجون إلى مزيد من التشخيص حتى يمكن تحديد من يحتاج منهم إلى الالتحاق بفصول التربية الخاصة.

جدول رقم ٦. توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم تخلف عقلي حسب مستوى التخلف.

المستوى	٠ - ١١ وجود المشكلة غير محتمل	١٢ - ١٨ وجود المشكلة ممكن	١٩ - ٢٩ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٩٢	١٨	٤	١١٤
النسبة المئوية	٨٠,٧٠٪	١٥,٧٩٪	٣,٥١٪	١٠٠,٠٠٪

جدول رقم ٧. توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم ضعف عام في مهارات التعلم حسب مستوى الضعف.

المستوى	٠ - ١١ وجود المشكلة غير محتمل	١٢ - ١٩ وجود المشكلة ممكن	٢٠ - ٨٣ وجود المشكلة محتمل جدا	المجموع
العدد	٤٨	٢١	٤٥	١١٤
النسبة المئوية	٤٢,١١٪	١٨,٤٢٪	٣٩,٤٧٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٧ أن حوالي ٦٢٪ من أفراد الدراسة لا تنقصهم مهارات التعلم. على حين أن حوالي ٣٩٪ تقريبا يبدو لديهم ضعف عام وواضح في هذه المهارات. وهذا يدعو إلى ضرورة توجيه الاهتمام إلى هذه المشكلة، والتي تعتبر في الواقع تجمعا لمشكلات سبق ذكرها، وهي صعوبة التعلم الراجعة لأسباب بصرية وحركية، بالإضافة إلى صعوبة التعلم الراجعة لأسباب سمعية ولفظية والتخلف العقلي. وهي كلها مشكلات يتوقع وجودها في الصفوف الأولى، وقد تستدعي الاهتمام بإجراء التشخيصات الطبية للحالة السمعية والحالة البصرية والحركية، بالإضافة إلى تقدير الأداء الذهني والسلوك التكيفي لتحديد كل مشكلة على حدة والمبادرة إلى علاجها.

جدول رقم ٨ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم اضطراب سلوكي أقل انضباطا حسب مستوى الاضطراب.

المستــوى	٠ ـ ٨ وجود المشكلة غير محتمل	٩ ـ ١٤ وجود المشكلة ممــكن	١٤ ـ ٢٢ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	١١٢	١	١	١١٤
النسبة المئوية	٩٨,٢٤٪	٠,٨٨٪	٠,٨٨٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضـح من الجـدول رقم ٨ أن ٩٨٪ من الـطلاب لا يعانون من أي اضطراب سلوكي . ولعـل ذلك راجع إلى اعتماد الآباء في البيئة العربية السعودية على منهاج تنشئة للأبناء نابع من قيم الإسلام وتعاليمه، وإلى ما يهيئونه لأبنائهم من جو أسري إيجابي من شأنه أن يعين كل طفل على أن يتمتع بصحة نفسية خالية من الاضطرابات السلوكية .

جدول رقم ٩ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم اضطراب سلوكي أكثر انضباطًا .

المستــوى	٠ ـ ٧ وجود المشكلة غير محتمل	٨ ـ ١١ وجود المشكلة ممــكن	١٢ ـ ٢٠ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	١١٢	٢	-	١١٤
النسبة المئوية	٩٨,٢٥٪	١,٧٥٪	—	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٩ أن ٩٨٪ تقريبًا لا يعانون من المشكلات السلوكية الأكثر انضباطًا . ولعل ذلك يرجع أيضا إلى التنشئة الإسلامية للأطفال منذ الصغر.

جدول رقم ١٠ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم اضطراب سلوكي عام حسب مستوى الاضطراب .

المستــوى	٠ - ٩ وجود المشكلة غير محتمل	١٠ - ١٤ وجود المشكلة ممــكن	١٥ - ٤١ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	١٠٣	٩	٢	١١٤
النسبة المئوية	٩٠,٣٥٪	٧,٨٩٪	١,٧٦٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ١٠ أن ٩٠٪ من الأطفال لا يعانون من أي اضطراب سلوكي . على حين أن الذين يرجح وجود هذا الاضطراب لديهم بدرجة عالية أقل من ٢٪ ، وهؤلاء يمكن تعديل سلوكهم عن طريق التعاون بين المدرسة والبيت .

جدول رقم ١١ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم إعاقة تعليمية اجتماعية وثقافية حسب مستوى الإعاقة .

المستــوى	٠ - ٨ وجود المشكلة غير محتمل	٩ - ١٤ وجود المشكلة ممــكن	١٥ - ٢٣ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	١٠٨	٦	-	١١٤
النسبة المئوية	٩٤,٧٤٪	٥,٢٦٪	—	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ١١ أن حوالي ٩٥٪ من أفراد الدراسة لا يعانون من أي إعاقة تربوية تعليمية راجعة إلى جوانب اجتماعية وثقافية . كما بلغت نسبة من يرجح وجود هذه الإعاقة لديهم بدرجة متوسطة ٥٪ فقط . ولم يوجد من يُرجِّح وجود هذه المشكلة لديهم بشكل قوي . وهذا أمر متوقع جدا من مجتمع عالي الرفاهية كمجتمع مدينة الرياض . كما يدل مرة أخرى على إمكانية القائمة وقدرتها على الفرز .

جدول رقم ١٢ . توزيع أفراد مجموعة الدراسة الذين لديهم سوء توافق عام حسب مستوى سوء التوافق .

المستــوى	٠ - ١٠ وجود المشكلة غير محتمل	١١ - ١٥ وجود المشكلة ممـكن	١٦ - ٦٤ وجود المشكلة محتمـل جدا	المجموع
العدد	٩٢	١٦	٦	١١٤
النسبة المئوية	٨٠,٧٠٪	١٤,٠٤٪	٥,٢٦٪	١٠٠,٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ١٢ أن حوالي ٨١٪ لا يعانون من مشكلة سوء التوافق العام . أما من تتضح لديهم المشكلة بشكل كبير فهم حوالي ٥٪ . وهؤلاء قد تبدو حاجتهم كبيرة للإرشاد النفسي وإعداد برامج لرفع مستوى توافقهم .

مناقشـــة النتائـــج

أوضحت الجـداول (٣-١٢) توزيع أفـراد العينـة من حيث توقّع كل مشكلة من المشكـلات العشر التي حددتهـا قائمة فرز المشكلات المدرسية ، كما أوضحت المستويات المختلفة لهذه المشكلات من حيث عدم احتمال وجود المشكلة ، أو أن وجودها ممكن ، أو أن وجودها محتمل جدا . فإذا أخذنا المستوى الأخير وهو أن وجود المشكلة محتمل جدا فإننا نجد الآتي :

١ ـ صعوبات التعلم البصرية الحركية	١٦,٦٧٪	من أفراد العينة
٢ ـ صعوبات التعلم السمعية اللفظية	٢,٦٣٪	من أفراد العينة
٣ ـ صعوبات تعلم عامة	٣١,٥٨٪	من أفراد العينة
٤ ـ تخلـــف عقلـــي	٣,٥١٪	من أفراد العينة
٥ ـ ضعف عام في مهارات التعلم	٣٩,٤٧٪	من أفراد العينة
٦ ـ اضطراب سلوكي أقل انضباطًا	٠,٨٨٪	من أفراد العينة
٧ ـ اضطراب سلوكي أكثر انضباطًا	صفر ٪	من أفراد العينة
٨ ـ اضطراب سلوكـي عـــام	١,٧٦٪	من أفراد العينة
٩ ـ إعاقة تعليمية اجتماعية وثقافية	صفر ٪	من أفراد العينة
١٠ ـ ســوء توافـــق عـــام	٥,٢٦٪	من أفراد العينة

وتفيد هذه النتائج في ضرورة توجيه الاهتمام إلى مزيد من الفحوص الخاصة بالتقدير والتشخيص، حيث إن الأداة المستخدمة تقتصر أهميتها فقط على عملية الفرز screening ، إذ تعتبر أداة بسيطة يمكن لمدرس الفصل الاستعانة بها للتعرف على الأطفال الذين لديهم مشكلات مدرسية. ولكنها ليست أداة مناسبة لاتخاذ قرار مهم بالنسبة للطالب أو الحكم عليه بالانتماء لفئة تشخيصية معينة.

كما يتضح من البيانات السابقة أن بعض الفئات مثل صعوبات التعلم البصرية الحركية قد تدعو إلى الفحص الطبي، على حين أن الضعف في مهارات التعلم يدعو إلى اهتمام المدرسين بمراعاة الفروق الفردية، كما يدعو القائمين على إرشاد الطلاب وتوجيههم إلى دراسة المشكلات المؤدية إلى هذا الضعف ووضع الحلول المناسبة لها. كذلك فإنه يلاحظ انخفاض نسبة وجود بعض المجموعات مثل الاضطراب السلوكي بأنواعه. وقد يرجع هذا — كما سبق أن أشرنا — إلى اهتمام المجتمع السعودي وأنظمته التربوية بتربية أبنائه تربية دينية إسلامية.

الخلاصة

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية الحديثة نسبيًا في دول العالم عامة، وفي عالمنا العربي بصفة خاصة. ولقد أدى التوسع الهائل في الخدمات التعليمية والتربوية المتاحة للمعوقين أو غير العاديين من التلاميذ إلى ضرورة بناء وتطوير وسائل قياسية مختلفة للتعرف على هؤلاء التلاميذ في وقت مبكر من تعلمهم، واكتشاف ما قد يعانونه من صعوبات تعلمية أو سلوكية أو اجتماعية تكيفية.

ويعد التعرف على إعاقات الأطفال ومشكلاتهم إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه المسؤولين عن التعلم في المدرسة الابتدائية. وهو في الوقت نفسه إجراء يهدف إلى إنجاح الجهود المبذولة لتعليم الأطفال المعوقين عن طريق تقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب دون تأخير يزيد المشكلة.

وانطلاقًا من ذلك فقد هدف الباحثان إلى توفير أداة قياسية باللغة العربية تسهم في هذا التعرف، حيث قاما بتعريب «قائمة فرز المشكلات المدرسية لتوماس ناجي» والتي وضعها بهدف استخدامها في «فرز» التلاميذ على مستوى الفرق الدراسية في مراحل التعليم العام.

وقد قام الباحثان بعرض القائمة في صورتها التجريبية على مجموعة من المحكمين لقياس صدقها، كما استخدما طريقة قيام مقدرين بتقدير مشكلات الطفل لقياس ثبات القائمة. وبعد الاطمئنان لصدقها وثباتها قام الباحثان بتطبيقها على عينة من ١١٤ تلميذا من تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

وقد استخرجت النتائج في صورة متوسطات وانحرافات معيارية لمجموعة الدراسة بالنسبة للمشكلات المدرسية الواردة في القائمة. كما استخرجت النسب المئوية للحالات التي ينعدم لديها إمكانية وجود المشكلة، والحالات التي يحتمل ظهور المشكلة لديها، والحالات التي يحتمل وجود المشكلة لديها بدرجة كبيرة.

وقد توصل الباحثان من نتائج الدراسة إلى إمكانية استخدام هذه القائمة في فرز التلاميذ والتعرف على ما لديهم من مشكلات في هذه المراحل المبكرة من تعليمهم، وبالتالي إمكانية إخضاعهم لمزيد من الفحوصات والتشخيصات المتخصصة التي يترتب عليها إمكانية توجيههم وتقديم الخدمات المناسبة لهم.

وتعتبر نتائج هذه الدراسة مؤشرات أولية فقط، حيث إن صغر حجم العينة، واقتصار الدراسة على مدرسة واحدة يجعل من الصعب تعميم نتائجها على مدارس أخرى أو مستويات ومناطق تعليمية أخرى. ولذا يوصي الباحثان بإعادة تطبيق القائمة في مجال أوسع وعلى عينات مأخوذة من فرق دراسية أعلى ومناطق تعليمية مختلفة حتى يمكن الاستفادة بها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

ملحق : قائمة فرز المشكلات المدرسية
بطاقة تحليل المشكــلات

التاريخ : ______ المدرسة : ______________________________

إسم التلميذ: __________________ السـن : ____ الصـف : _____

اسم المقـدر: __________________

المطلوب منك استخدام هذه القائمة للحصول على مجموعة من المعلومات المتعلقة بهذا الطفل، والتي سوف يتم استخدامها في اتخاذ خطوات إضافية تؤدي إلى رفع مستوى هذا الطفل في جميع مظاهر برنامجه التعليمي، كما ستؤدي إلى تحسين توافقه الشخصي والاجتماعي.

تعليـمات ملء البطاقــة

١ـ تشتمل هذه البطاقة على عديد من الصفات والخصائص التي رتبت وصيغت في سبعة وثلاثين بندا. قم أولا بقراءتها كلها حتى تكون على دراية كافية بها جميعا. وسوف تلاحظ أن بعض هذه البنود قد اشتمل على صفة واحدة كما في بند (ن) أو بند (ش) مثلا، وأن بعضها الآخر مثل (خ) أو بند (هـ هـ) مثلا قد اشتمل على أكثر من صفة (اثنتين أو أكثر) بحيث عطفت هذه الصفات بعضها على بعض داخل البند الواحد بوساطة حرف العطف «أو» وهذا يعني أن إحدى هذه الصفات لابد وأن تنطبق. فإذا عطفت بحرف الواو فإن جميع السمات داخل البند تنطبق.

٢ـ ابدأ عملية التقدير بالبند الأول «ا» ثم تابع تقديرك لكل البنود بالترتيب. فإذا وجدت نفسك غير متأكد تماما من وجود صفة ما من هذه الصفات في الطفل، فقم بتخطي البند الذي يشتمل عليها، وذلك بوضع دائرة حول الحرف المخصص لهذا البند، حتى يسهل عليك الرجوع إليه فيما بعد لتقديره، (لاحظ أن عدم وضع دائرة حول البنود التي تشك في انطباقها على الطفل لعدم تأكدك منها سيجعل من الصعب عليك فيما بعد تمييزها عن غيرها من البنود التي تركت بدون تقدير لعدم انطباق الصفات التي تتضمنها على الطفل.)

٣- ارجـع مرة أخرى إلى البنود التي تركت بدون تقدير، ثم قم بملاحظة الطفل ملاحـظة دقيقة، أو ادرس سجله المدرسي (ملفه) الخاص، إذا كنت تشعر أن القيام بذلك سوف يمكنك من استكمال تقدير تلك البنود التي تخطيتها سابقا والتي وضعت دوائر حولها. فإذا وجدت نفسك مازلت غير متأكد من انطباق بعضها على هذا الطفل حاول بكل وسيلة أن تقوم بتقديرها طبقا لما يغلب عليه ظنك، حيث إن صحة استخدام هذه القائمة يحتم تقدير كل بند من بنودها إذا كان ذلك ممكنا بأية حال من الأحوال.

٤- معايير التقدير: يجب على المقدر أن يقرر ما إذا كانت كل صفة من هذه الصفات تنطبق على الطفل الذي يقوم بتقديره، وتصف حالته بصورة أكثر وضوحا وذلك في ضوء مقارنته بمعظم الأطفال المناظرين له في نوعه (ذكر أو أنثى) وعمره الزمني.

٥- طريقة التصحيح : إذا انطبقت صفة ما من هذه الصفات على الطفل، بحيث تصف حالـة من حالاته، فإنه ينبغي على المقدر أن يقوم برسم خط يصل بين النجمتين الموجودتين على جانبي المربعات المستخدمة في عملية التقدير (وإن استخدام قلم ملون أو رسم خط بقلم أسود ذي سن غليظ يسهل فيما بعد عملية تفريغ النتائج وإجمالها). ولتوضيح طريقة التقدير هذه تأمل المثالين التاليين:

*		١	١			٣	*

مثال لبند غير مقدر

*	١	٣	١				*

مثال لبند تم تقديره

ففي المثال الأول قد تركت المربعات فارغة كما هي بدون خط يصل بين النجمتين نظرا لعدم انطباق البند الخاص بها على الطفل ولكونه يصف حالة غير ملائمة لحالته.

وشكـــرا

تمت ترجمة وإعداد هذه القائمة اعتمادا على الطبعة الخامسة من: SPSI, Facilitation House, 1978.

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات

		صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
		ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
أ - قادر على العمل بكلتي يديه بسهولة متساوية أو يسيطر على يديه سيطرة متبادلة بعد سن السادسة (تتجلى هذه الصفة إذا كانت اليد أو الرجل التي يفضل استخدامها أو العين المسيطرة ليست كلها في ناحية واحدة من الجسم).	*	٣	١	١			*
ب - يتشوش بسهولة بالنسبة لمفاهيم الوقت أو يبدو ناسيا لكيفية العثور على طريقه (أي أنه يضل طريقه أو يتشوش تفكيره . . . إلخ).	*	٣	١	١			*
جـ - يخلط بين اليسار واليمين أو يظهر عكسا أو قلبا للحروف أو الكلمات في القراءة أو الكتابة بعد سن السادسة.	*	٣					*
د - يخلط بين اليسار واليمين أو يظهر عكسا أو قلبا للحروف أو الكلمات المتطابقة . . . إلخ، أو في رؤية وجوه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	*	٣		١			*
هـ - يستعمل يديه أو قلمه أو الطباشير الملون أو المقص بمهارة قليلة.	*	٣		١			*
و - عموما تعوزه الرشاقة في الحركة أو يعاني من مشكلات في حفظ توازنه.	*	٣					*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
ز - أصوات كلامه أو تركيب جمله غير ناضجة بعد بلوغه ست سنوات ونصف من عمره. *	١	٣	١			*
ح - يميز بصعوبة بين الأصوات المتشابهة أو الكلمات الرنانة المتمثلة في الصوت. *		٣	١			*
ط - لديه صعوبة في العثور على الكلمة الدقيقة التي يريدها أو يحتاج إلى أن يقولها. *	١	٣	١			*
ي - لديه صعوبة في تذكر حدث سابق أو سلسلة من الأحداث المتتابعة أو الربط بينها بدقة. *	١	٣	١			*
ك - يبدو مسيئا لفهم ما يقصد بوضوح من العبارات أو الأسئلة التي تدور أثناء المناقشات أو المحادثات. *		٣				*
ل - بليد في استماعه أو متابعته للتعليمات أو لا يمكنه تركيز انتباهه إلا لفترة قصيرة جدا. *	١	٣	١	١		*
م - من الواضح أنه يتعلم بسهولة أكبر في بعض المواد من البعض الآخر (وذلك في إطار المعدل المتوسط بالنسبة لعمره). (إذا انطبق عليه بند (م) والبند التالي (ن) فاختر فقط واحدا منهما لا كليهما). *	٣	٣				*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
ن - من الواضح أن مستواه أقل بكثير من مستوى أقرانه في كل موضوعات الدراسة (وذلك بنسبة ٢٠٪ أو أكثر). *			٣			١ *
س - يتعلم ببطء شديد، ولكنه رغم ذلك يبدي معدلا ثابتا للتقدم في كل الموضوعات التي يتعلمها. *			٢			*
ع - يستخدم كلمات أو يفهمها بمستوى أكثر شبها بالأطفال الذين يصغرونه على الأقل بنسبة ٢٠٪ من عمره الزمني. *		١	٣			١ *
ف - من الناحية العملية فإن درجة الذكاء التي حصل عليها كانت أقل من ٨٠ (أو أن عمره العقلي أقل من عمره الزمني بمعدل ٢٠٪). *			٣			*
ص- حصيلته من المعلومات العامة اليومية المتعلقة بالعالم المحيط به تعتبر غير ناضجة. *		١	٣			*
ق - غير ناضج اجتماعيا، كما أنه بطيء بصفة عامة من الناحية التعليمية. *			٣			*
ر - يحاول متعمدا أن يؤذي أو يضر غيره من الأطفال الراشدين أو الحيوانات. *				٣		١ *

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم ب ح	صعوبة تعلم س ل	تخلف عقلي ت ع	اضطراب سلوكي أقل انضباطا أ س ق	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا أ س ك	إعاقة تعليمية ع ت
ش ـ يتنازع أو يتشاجر لأقل استثارة. *				٣		*
ث ـ يتحدى القواعد والنظم بكل صراحة (سواء أكانت نظما خاصة بأقرانه أم بالمجتمع أم بالقواعد المدرسية. . . إلخ). *				٣		*
خ ـ يرد على الكبار الراشدين بفظاظة وقلة احترام أو يخاطبهم بوقاحة وازدراء، أو يظهر عدم احترامه للمدرسين وإدارة المدرسة. *				٣		*
ذ ـ مثير للفوضى، أو عدواني، أو يثور في نوبات غضب مليئة بالانفعال. *				٣		*
ض ـ غير متعاون، أو هو شخص مشاكس محب للخصام والشجار في الأوضاع أو الأنشطة المكونة من مجموعات. *					٣	*
ت ـ ليست لديه غالبا روح المبادرة للقيام بأنشطة تتضمن علاقات شخصية، أو للدخول في هذه الأنشطة بدون مساعدة أو إرشاد. *					٣	*
غ ـ ينسحب بعيدا عن أقرانه، أو يحاول أن يبقى منعزلا عنهم. *					٣	*
ظ ـ يتصرف بطريقة سلبية تتيح للآخرين إهماله، أو تجاهله، أو إغضابه ومضايقته، أو استغلاله. *					٣	*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

		صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية	
		ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت	
أ أ - شديد الخوف متقاعس أو غير راغب في المحاولة.	*					٣		*
ب ب - حزين، أو غير سعيد، أو مكتئب، أو فاتر الهمة كسول.	*						٣	*
ج ج - غير جدير بالثقة والاعتماد عليه، أو هو عالة معتمد على غيره أكثر مما ينبغي.	*		١			٣		*
د د - قد أثبت قدرته على التعلم في معظم المجالات حين يكون لديه ميل لتعلمها، ولكنه عادة لا يفضل فعل ذلك.	*	١	١		١	١	٣	*
هـ هـ - يبدو أنه لا يقيم وزنا أو اهتماما للدرجات أو لفهم وإدراك الكتب المقررة، أو للتحكيم في حل النزاعات الشخصية القائمة بين الأفراد.	*				١		٣	*
و و - تنتقل أسرته من مكان إلى آخر بصورة متكررة، أو لا يأتي والداه لحضور اجتماعات مجلس الآباء بالمدرسة.	*						٣	*
ز ز - لا تتوافر في منزله إلا بعض المميزات الحضارية، أو تنعدم منه بالمرة أو لا يمده المنزل بمثل هذه المميزات.	*			١			٣	*

قائمة فرز المشكلات المدرسية
استمارة تقدير الصفات (تابع)

	صعوبة تعلم	صعوبة تعلم	تخلف عقلي	اضطراب سلوكي أقل انضباطا	اضطراب سلوكي أكثر انضباطا	إعاقة تعليمية
	ب ح	س ل	ت ع	أ س ق	أ س ك	ع ت
خ خ - تتناسب مفرداته اللغوية مع مفردات المجتمع، أو أن استخدامه لقواعد اللغة غير دقيق إلى حد مفرط. *		١	١			٣ *
ط ط - سجله المدرسي مليء بالتغيب عن المدرسة بغير إذن، أو بالخوف الوهمي منها، أو بالتأخر المتكرر في الحضور إليها. *				١	١	٣ *
المجموع الكلي						
	١	٢	٣	٤	٥	٦

جـدول موجـز للفـئات

الفئـة		الدرجة الخام	غير محتمل	ممكن	محتمل جدا
صعوبة تعلم : بصرية ـ حركية	(١)		٠-٩	١٠-١٤	١٥-٢٦
صعوبة تعلم : سمعية ـ لفظية	(٢)		٠-١٠	١١-١٥	١٦-٢٨
صعوبة تعلم : عامة ـ غير محدودة اجمع (١) + (٢)	ص ت ع		٠-١١	١٢-١٦	١٧-٥٤
تخلـف عقـلي	(٣)		٠-١١	١٢-١٨	١٩-٢٩
ضعف عام في مهارات التعلم اجمع ص ت ع + (٣)	ض ع		٠-١١	١٢-١٩	٢٠-٨٣
اضطراب سلوكي : أقل انضباطًا	(٤)		٠-٨	٩-١٤	١٤-٢٢
اضطراب سلوكي : أكثر انضباطًا	(٥)		٠-٧	٨-١١	١٢-٢٠
اضطراب سلوكي : عام، غير محدد اجمع (٤) + (٥)	أ س ع		٠-٩	١٠-١٤	١٥-٤١
إعاقة تعليمية تربوية : اجتماعية ثقافية	(٦)		٠-٨	٩-١٤	١٥-٢٣
سوء التوافق العام اجمع أ س ع + (٦)	س ت		٠-١٠	١١-١٥	١٦-٦٤
			غير محتمل	ممكن	محتمل جدا

انطباعات تحليلية تشخيصية عن الطفل : (استخدم ورقة اضافية إذا احتجت لذلك).

المراجـــع

[١] Anastasi, A. *Psychological Testing.* (5th ed). New York: Macmillan, 1982.

[٢] Wallace G., and S.C. Larson, *Educational Assessment of Learning Problems, Testing for Teaching.* Boston: Allyn and Bacon, 1978.

[٣] Spache, G.D. *Investigating the issues of Reading Disabilities,* Boston: Allyn and Bacon, 1976.

[٤] Kirk, S. A. "Illinois Test of Psycholinguistic Abilities: Its Origin and Implication," in J. Hellmuth, ed. *Learning Disorders,* vol.3, Seattle: Special Child Publications, 1968, 145-52.

[٥] Bateman, B. "Three Approaches to Diagnostic and Educational Planning for Children with Learning Disabilities," *Academic Therapy,* 2, (1967), 215-22.

[٦] Wallace, G. and L.A. Mc Loughlin. *Learning Disabilities: Concepts and Characeristics,* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1975.

[٧] Mehrens, W.A., and I.J. Lehman. *Standardized Tests in Education,* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

[٨] Karmel, L.J. *Measurement and Evaluation in the Schools,* London: Macmillan, 1970.

[٩] Otto, W., Mc Menemy. et al. *Corrective and Remedial Teaching.* 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin, 1973.

[١٠] Safford. P.L. *Teaching Young Children with Special Needs.* Saint Louis: C.V. Mosby, 1978.

[١١] Gnagey, T.D. *School Problem Screening Inventory,* Ottawa, Illinois: Facilitation House, 1978.

Identification of Elementary Students' Problems by the Application of School Problem Screening Inventory

A.A. Al-Damatty* and M. Mahrous M. Al-Shinnawi**

**Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia and **Associate Professor, Department of Psychology, College of Social Sciences, Islamic University of Imam Mohammed Ibn Saud, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. This study addresses the problems present in identifying students who confront difficulties especially at the elementary level. It also deals with the need to develop a simple tool by which school counsellors and teachers can identify such students.

In order to prepare such a tool the researchers have utilized Thomas Gnagey's "School Problem Screening Inventory". The Arabic version was administered to a sample of 114 pupils (grades 1-3) in one of the elementary schools in Riyadh.

This instrument was found to be applicable in identifying problem students by its validity, reliability, and ease of use. Two points, however, must be kept in mind in using this tool:

1. The sample was small and drawn from only one Riyadh district school. Hence, the results are regarded as initial indications of the utility of the tool and can not be generalized to other grades, schools or districts.

2. This tool is intended to be used exclusively in screening students suspected of having educational problems. It can not, therefore, be used either in the assessment or the diagnosis of these students. After identification, the students must be referred to the appropriate specialists for in-depth diagnosis, and decisions concerning their problems must be made, and a method to deal with them should be devised.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، *العلوم التربوية* (١)، ص ص ٧٧-٩٩ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين

عبدالعزيز السيد الشخص

استاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. اهتمت هذه الدراسة بتأثير المعلومات المتعلقة بالمعوقين في تغيير اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعات، وتلاميذ المدارس، والوالدين، نحو المعوقين. وقد تم تحديد مفاهيم الإعاقة، والاتجاه نحو المعوقين، وبرامج المعلومات المستخدمة في تغيير هذه الاتجاهات. كما قام الباحث بمراجعة نتائج الدراسات التي استخدمت معلومات تتضمن المفاهيم المتعلقة بالفروق الفردية، والإعاقة، وفئات المعوقين، وخصائصهم، بالإضافة إلى مفهوم التربية الخاصة وأساليبها . . . إلخ، في تغيير اتجاهات فئات الأفراد المذكورة نحو المعوقين، والتي تم تقديمها لهم من خلال المقررات الدراسية، وحلقات المناقشة، والقراءة الحرة، وأفلام الفيديو، والمؤتمرات . . . إلخ. وقد أوضحت نتائج الدراسة إمكانية استخدام هذه المعلومات في تغيير اتجاهات مختلف أفراد المجتمع العربي نحو المعوقين لتصبح أكثر إيجابية.

مقدمـــة

يبدو أن هناك اعتقادًا سائدًا بين الناس — منذ زمن بعيد — بأن المعوقين يختلفون سلبا عن أقرانهم العاديين في كثير من خصائص الشخصية فهم أكثر اتكالية، وانعزالا، وعرضة للإحباط والفشل، كما تشيع بينهم الاضطرابات السلوكية والانفعالية [١] ومثل هذه النظرة المحدودة للمعوقين قد تؤدي إلى تدني نظرة العاديين لهم، ومن ثم فلا يتوقعون منهم الكثير، مما يدفعهم إلى تقليل الفرص أمامهم وعدم تعريضهم للخبرات المناسبة التي تؤهلهم لممارسة

أنشطة الحياة العادية بصورة مستقلة أو حتى المشاركة فيها. ولعل ذلك يعبر عن الاتجاهات السلبية التي يكونها الأفراد العاديون نحو المعوقين [٢].

وقد أوضحت نتائج كثير من الدراسات سلبية اتجاهات الأفراد العاديين نحو المعوقين بفئاتهم المختلفة. سواء في ذلك ما أجري منها على عينات من تلاميذ المدارس [٣، ٤]، أو على مدراء المدارس [٥]، أو أصحاب الأعمال [٦]، أو ما أجري على المعلمين [٧، ص ص ٧-٧٣ ؛ ٨] وعندما يشعر المعوقون بسلبية الاتجاهات نحوهم، ورفض الناس لهم، فإن ذلك يؤثر بالضرورة على نموهم الشخصي والاجتماعي، كما يسفر عن تكوين مفهوم سلبي لديهم عن ذاتهم، وانخفاض مستويات طموحهم، وقد يحجمون عن المدرسة أو العمل أو المجتمع بصورة عامة [٩]. ولعل ذلك يوضح أهمية العمل على تغيير اتجاهات الناس بمختلف فئاتهم نحو المعوقين.

وتحتل اتجاهات القائمين على تربية الأطفال نحو المعوقين أهمية خاصة «وبخاصة أولياء الأمور والمعلمين والأقران،» حيث لا تقتصر على التأثير في تعاملهم مع المعوقين فحسب؛ وإنما تمتد لتؤثر في اتجاهات من يقومون بتربيتهم أو تعليمهم أو التعامل معهم، وذلك من خلال ما يزودونهم به من معلومات وأفكار وآراء ومعتقدات حول المعوقين [١٠]. ومن هنا تتضح أهمية العمل على تغيير اتجاهات أولياء أمور الأطفال نحو المعوقين، نظرا لما لهم من تأثير كبير في تشكيل معتقدات أبنائهم واتجاهاتهم في هذا الصدد.

كما أن تأثير الأقران «أطفال المدارس وتلاميذها» يأتي في مرتبة ثانية لما يمثله من دور كبير في تشكيل اتجاهاتهم الناشئة. ولذلك فإن تغيير اتجاهاتهم نحو المعوقين يحتل أهمية كبيرة أيضا، حيث يساعدهم في تقبل هؤلاء المعوقين، وإقبالهم على التعاون معهم ومساعدتهم [١١، ١٢]. وللمعلمين أهمية خاصة في حياة الناشئة حيث يعتبرون مصدرًا أساسيًا للمعلومات بالنسبة للأطفال والتلاميذ، ومن ثم فلهم دور كبير في تشكيل مفاهيمهم ومعتقداتهم حول المعوقين، وبالتالي تكوين اتجاهات نحوهم، بل إن اتجاهات التلاميذ العاديين نحو المعوقين قد تكون امتدادًا لاتجاهات معلميهم نحوهم [١٣]. وهكذا تتضح أهمية العمل على تغيير اتجاهات المعلمين نحو المعوقين.

ويتفق كثير من العلماء والباحثين [١٤، ١٥، ١٦] على أهمية المعلومات في تغيير اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة في المجتمع، وهذا يوضح أهمية بحث مدى تأثير برامج المعلومات المتعلقة بالمعوقين في تغيير اتجاهات أولياء الأمور والأقران والمعلمين نحوهم وهو موضوع الدراسة الحالية.

هـدف الدراسـة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة التأثير الذي يمكن أن تحدثه برامج المعلومات المتعلقة بالمعوقين في تغيير اتجاهات أولياء الأمور بصورة عامة والأقران (أطفال المدارس وتلاميذها) والمعلمين نحو المعوقين. وذلك في ضوء نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الصدد.

المفاهيم الأساسية للدراسة

أولا: مفهوم المعوقين

ناقش الباحث الحالي [١٧] هذا المفهوم بشيء من التفصيل في موضع أخر وقد خلّص إلى مايلي:

«يستخدم مصطلح «المعوقين» لوصف أولئك الأفراد الذين ينحرفون سلبا عن أقرانهم العاديين بدرجة ملحوظة، بصورة مستمرة، نتيجة لقصور بدني أو حسي أو ذهني، ناجم عن إصابة في الجهاز العصبي المركزي أو الحواس، أو غيرها من أعضاء الجسم، أو نتيجة لمرض طارىء أو عيب وراثي تكويني، بحيث يسفر ذلك عن عدم قدرة الفرد (المعوق) على الاستجابة بصورة عادية لمتطلبات الحياة اليومية — في مجتمع معين — ويصبح في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة.»

وما نود إضافته هنا هو عملية تصنيف المعوقين في فئات معينة لما لذلك من علاقة قوية باتجاهات الناس نحوهم.

لقد اختلفت آراء المتخصصين [١٨، ص ص ٢٠-٢١، ٤٨٨-٤٩١] حول عملية تصنيف المعوقين إلى فئات مختلفة، حيث نجد فريقا منهم يعارض هذه العملية لأنها تؤدي إلى توزيع المعوقين في مجموعات طبقا لمعايير معينة، كما تطلق عليهم مسميات معينة، وتقدم لهم برامج هزيلة قد لا تتغير مع مرور الوقت، كما يؤدي ذلك إلى حرمان المعوق من المرور بالخبرات العادية مع أقرانه والاندماج في الحياة العادية لمجتمعه، وغالبا ما يؤثر ذلك على نظرة المجتمع للأطفال المعوقين حيث تحول مسميات الفئات التي يصنفون فيها دون تكوين علاقات اجتماعية سليمة بينهم وبين أقرانهم العاديين.

وهناك فريق آخر يعطي أهمية لعملية التصنيف حيث إنها تساعد على وضع المعوقين في أماكن معينة، إذ تعد لهم برامج خاصة يقوم بتعليمهم ورعايتهم فيها أفراد تلقوا تدريبا خاصا في العمل معهم. كما أنها توجه انتباه المسؤولين نحو المعوقين وما يواجهونه من مشكلات اجتماعية وتربوية أو نفسية تتطلب الدعم المادي والمعنوي والمجتمعي لمواجهتها. كما أن هذه العملية تساعد في التعرف على المعوقين في سن مبكرة مما يساعد على تحديد أسباب الإعاقة، وطرق الوقاية منها، وأساليب العلاج المناسبة لها، وتوجيه المعوقين إلى البرامج الملائمة لهم في وقت مبكر من حياتهم. بالإضافة إلى أنها تساعد على توجيه انتباه أفراد المجتمع إلى المعوقين كأفراد لهم حقوق معينة، مما يدفعهم إلى مساعدتهم ماديا ومعنويا، فضلا عن أنها تيسر عملية الاتصال والتواصل مع المعوقين لأنها تؤدي إلى التركيز على خاصية واحدة يختلف فيها الفرد عن الآخرين بدلا من تشتيت الانتباه بالتركيز على العديد من الخصائص.

وبالإضافة إلى الفريقين السابقين هناك فريق ثالث [١٩] يتخذ موقفا وسطًا بينهما، حيث يرى أن عملية تصنيف المعوقين تتوافر فيها بعض المزايا ولكنها تنطوي كذلك على بعض العيوب، ويوصي أنصار هذا الفريق باستخدامها مع محاولة الحد من عيوبها قدر الإمكان من خلال تحسين أساليب تصنيفهم ونظمه، والحذر عند استخدام الاختبارات النفسية وعدم الإسراف في ذلك، وكذلك العمل على إعداد الوسائل المناسبة للتعرف على المعوقين في سن مبكرة قدر الإمكان، والمحافظة على سرية البيانات الواردة بسجلات

المعـوقين، والتأني في اتخاذ القرارات الخاصة بتوزيعهم على برامج معينة أو سن القوانين والتشريعات الخاصة بنظم تصنيفهم ورعايتهم.

وهكذا يبدو أن عملية تصنيف المعوقين في فئات معينة ضرورة لا غنى عنها. خاصة وقـد أوضحت الـدراسات [١٧] اختلاف اتجاهات الأفراد نحو المعوقين (درجة ونوعا) باختلاف مجالات عمل هؤلاء الأفراد من جهة، وطبقا لنوع الإعاقة وحدتها من جهة أخرى.

وقد قدمت عدة تصنيفات للمعوقين [١٨، ٢٠] نخلص منها إلى الفئات التالية: المعوقون أو المتخلفون عقليا، والمعوقون سمعيا، والمعوقون بصريا، والمعوقون جسميا أو حركيا، والأفـراد الـذين يعـانـون من صعـوبات في التعلم، والأفراد الذين يعانون من اضطرابات في عملية التخاطب أو التواصل، والمضطربون سلوكيا أو انفعاليا.

ثانـيا: الاتجـاه نحو المعوقـين

تعتبر الاتجاهات أساليب متعلمة تدفع الأفراد إلى الاستجابة للموضوعات أو المفاهيم المختلفة بطريقة ثابتة — إلى حدما — يمكن التنبؤ بها. فأي موضوع يواجه الفرد لابد وأن يخضع لتقويمه، ومن ثم يكون اتجاها نحوه.

وقد يأتي اتجاهه إيجابيا أو سلبيا أو محايدًا طبقا لمعتقداته وأفكاره نحو هذا الموضوع [١٤، ١٥، ٢١].

ويرى أرنـو ويتج [١٦] أن للاتجاه ثلاثة مكونات أساسية، مكون معرفي يتضمن المعلومات والأفكار والمعتقدات التي يكتسبها الفرد حول موضوع الاتجاه، ومكون وجداني يمثل مدى تأثر الفرد بموضوع الاتجاه والانفعال به بحيث يكون وجهة نظر معينة عنه تستقر في نفسه وتؤثر في سلوكه حيال هذا الموضوع في المستقبل، ومكون نزوعي يتضمن سلوك الفرد أو استجابته لموضوع الاتجاه بناء على ما سبق أن كوّنه من أفكار وآراء تتعلق به ومدى

انفعاله به وبالتالي أصبحت لديه قوة ثابتة — نسبيا — تدفعه إلى السلوك بأسلوب معين عند مواجهة موضوع الاتجاه. وهكذا يتضح مدى أهمية الجانب المعرفي في تكوين موضوع الاتجاه. وطبقا لهذا فإن اتجاهات الأفراد يمكن أن تتغير بتغيير أفكارهم ومعتقداتهم وأساليب تقويمهم للموضوعات، وذلك من خلال تزويدهم بمعلومات أكثر إيجابية ووضوحا حولها.

ويعتبر الوالدان (أولياء الأمور)، والأقران، والعملية التعليمية من أهم مصادر تزويد الأفراد بالمعلومات، وبالتالي تشكيل اتجاهاتهم.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف الاتجاه نحو المعوقين بأنه «مجموع استجابات الأفراد التي تعكس آراءهم وأفكارهم ومعتقداتهم نحو المعوقين.» ويمكن تغيير هذه الاتجاهات عن طريق تزويدهم بمعلومات واقعية وإيجابية حول المعوقين، لتحل محل تلك الخرافات أو المعلومات المشوهة التي ربما قد سبق أن اكتسبوها بطريق أو بآخر عنهم.

ثالثا: برامج المعلومات اللازمة لتغيير الاتجاهات نحو المعوقين

إن عملية تغيير الاتجاهات نحو المعوقين ليست عملية بسيطة يمكن أن تتم في وقت قصير، أو باستخدام بعض البرامج التي تقدم خلال عدد قليل من اللقاءات، ونظرا لتكون الاتجاهات عبر فترة طويلة، فإنها سوف تحتاج إلى برامج دقيقة وشاملة تقدم خلال فترة طويلة. ومن البرامج التي أثبتت فاعلية كبيرة في تغيير اتجاهات الأفراد نحو المعوقين تلك التي تتضمن تزويدهم بقدر كاف من المعلومات الصحيحة والمناسبة المتعلقة بالمعوقين [٢٢، ٢٣].

ويتفق معظم العلماء والباحثين [١٠، ٢٤] على أن برامج المعلومات اللازمة لتغيير الاتجاهات نحو المعوقين لابد وأن تشتمل على المعلومات التالية:

١ـ مفهوم الفروق الفردية

فلكل إنسان خصائصه الفردية التي تميزه عن الآخرين، رغم وجود صفات عامة مشتركة بين أفراد الجنس البشري في الثقافة الواحدة، ومن ثم فالفروق الفردية حقيقة

طبيعية ملازمة للإنسان منذ نشأته الأولى. ومن هنا فلكل إنسان مواطن قوته ومواطن ضعفه، بحيث يمثل حالة فريدة متميزة عن بقية الأفراد في بعض الجوانب، بينما يشترك معهم في بعضها الآخر. فوجود صفات غير عادية — في بعض جوانب الشخصية — لدى بعض الأفراد لا يعني بالضرورة اختلافهم في النوع عن بقية أفراد الجنس البشري، وإنما يعتبر امتدادا طبيعيا لمبدأ الفروق الفردية.

٢ـ فئات المعوقين الشائعة من حيث كيفية التعرف عليهم، وخصائصهم المختلفة

وينصب الاهتمام في هذا الإطار على الحديث عن المعوقين بمختلف فئاتهم وتصنيفاتهم التي سبق تحديدها في هذا البحث؛ من حيث تعريفهم، وكيفية التعرف عليهم، وأسباب إعاقاتهم، وكيفية الوقاية منها أو علاجها وخصائص أفرادها والأساليب المستخدمة في رعايتهم وتربيتهم.

٣ ـ الأساليب والطرق المختلفة في تربية المعوقين وتدريبهم

ويتناول الحديث هنا مفهوم التربية الخاصة من حيث أهميتها، ومبرراتها وتاريخها وتطورها، وأساليبها المختلفة (المؤسسات الداخلية، المدارس النهارية، الفصول الملحقة بالمدارس العادية، حجرة المصادر، المعلم الاستشاري، المعلم المتجول أو المتنقل)، مع توضيح مزايا وعيوب كل منها، وأحدث الاتجاهات في هذا الصدد خاصة فيما يتعلق بدمج المعوقين في التعليم والمجتمع، كما يجب أن يشمل البرنامج مفهوم الخطة التربوية الفردية الخاصة بكل فرد معوق، والمواد التعليمية، وطرق تدريسها، ويمكن أن يشمل الحديث أيضا الأساليب التربوية العامة المناسبة لكل فئة من فئات المعوقين سالفة الذكر.

٤ـ مناقشة بعض حالات المعوقين ممن حققوا مكانة مرموقة في المجتمع

مثال ذلك هيلين كيلر، وفرانكلين ديلانو روزفيلت، والدكتور طه حسين والشيخ عبدالعزيز بن باز. . . وغيرها من الحالات التي توضح مدى إمكانية التغلب على الإعاقة، إذ إن هناك جوانب إيجابية كثيرة لدى المعوقين يمكن أن تساعدهم على التكيف للحياة بصورة ملائمة، بل والتفوق في مجال أو أكثر من مجالاتها إذا ما توافرت لهم أساليب الرعاية

والتربية والتعليم والتدريب المناسبة. وجدير بالذكر أن مثل هذه المعلومات ينبغي ألا توحي للناس بأن نجاح هؤلاء المعوقين قد أتى مصادفة أو نتيجة لوجود قوى خارقة لدى هؤلاء الأفراد دون غيرهم من المعوقين بل المقصود هنا هو إيضاح فكرة وجود مواطن قوة معينة لدى المعوقين بمختلف فئاتهم يمكن أن تساعدهم على ممارسة عمل معين وتحقيق مستوى مناسب من الاستقلال الشخصي والاجتماعي، وتحقيق الذات. . . وأن الإعاقة لا تدمر حياة الفرد أو تقف حائلا دون وصوله إلى المستوى الذي تمكنه منه قدراته. كما يجب توضيح أهمية خدمات التربية الخاصة في هذا الصدد أيضا.

٥- إتاحة فرص التعرف على المعوقين عن قرب

وذلك عن طريق الزيارات الفردية والجماعية لمراكز ومؤسسات رعاية المعوقين، وعقد لقاءات مع المسؤولين عن تربيتهم وتدريبهم، ومشاهدة المعوقين في أماكن العمل المختلفة، والتعرف على منتجاتهم، ومشاركتهم في بعض المناسبات الاجتماعية ويمكن أن تفيد أفلام الفيديو في ذلك أيضا، من خلال تصوير بعض مواقف الحياة الطبيعية التي تضم فئات مختلفة من المعوقين. وفي جميع هذه الأحوال، وبعد المرور بهذه الخبرات يمكن أن يطلب من الأفراد كتابة تقارير عما يشاهدونه أو يشعرون به ومناقشتها مع الزملاء وهذا يساعد في إثارة الجانب الوجداني لديهم والذي يعتبر أمرا مهما جدا في إحداث تغييرات حقيقية في اتجاهاتهم نحو المعوقين.

وقد استخدم كثير من الباحثين برامج تضم المعلومات — التي أسلفنا الحديث عنها — في تغيير اتجاهات مختلف فئات أفراد المجتمع نحو المعوقين. وقد أسفرت معظم دراساتهم عن نتائج تشير إلى حدوث تغيرات فعلية في الاتجاهات نحو المعوقين بحيث أصبحت أكثر إيجابية، فقد ازداد تقبل الأفراد للمعوقين،كما ازداد إقدامهم على مساعدتهم بما يحقق لهم الحياة بصورة أقرب ما تكون إلى الحياة العادية.

وفيمايلي نناقش أثر برامج المعلومات في تغيير اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعات والأقران (وبخاصة تلاميذ المدارس)، وأولياء الأمور (سواء لأطفال عاديين أو معوقين)، إذ يرى الباحث أنهم يحتلون أهمية خاصة بين أفراد المجتمع لما لهم من تأثير كبير في تكوين الاتجاهات لدى الصغار والكبار.

أ - **بالنسبة للمعلمين وطلاب الجامعات**. استخدم بعض الباحثين برامج المعلومات في تغيير اتجاهات المعلمين نحو المعوقين، حيث كانت تقدم في صورة برامج تدريبية أثناء الخدمة وذلك عن طريق المحاضرات والمناقشات، والزيارات الميدانية، مع الاستعانة بأفلام الفيديو أو غيرها من الوسائل التعليمية. وقد أثبتت هذه البرامج فاعليتها في هذا الصدد. فقد أجرى نورس [٢٥] دراسة لمدى تأثير المحاضرات والمناقشات على اتجاهات مجموعة من معلمي الأطفال العاديين نحو المعوقين وقد قام بتقديم برنامج بواقع ساعتين أسبوعيًا على مدى ثلاثين يومًا. كما طبق عليهم اختبارًا للمعلومات ومقياسًا للاتجاهات قبل البرنامج وبعده. وقد أوضحت النتائج زيادة معلومات المعلمين عن المعوقين، كما أصبحت اتجاهاتهم إيجابية نحوهم. كما استخدم أسلوب مماثل — في دراسة أخرى [٢٦] — مع مجموعة من المعلمين في أربع مدارس عادية تضم بعض الأطفال المعوقين، واستغرق البرنامج ١٥ جلسة، وأسفر عن تغييرات إيجابية في اتجاهاتهم نحو المعوقين مما دفعهم إلى حث التلاميذ العاديين على التعامل مع أقرانهم المعوقين ومساعدتهم على الاندماج معهم في الأنشطة العادية بالمدرسة، كما توصل هاراسميف وهورني [٢٧] إلى نتائج مماثلة بعد تطبيق برنامج تدريبي أثناء الخدمة على مجموعة من المعلمين، تضمن ورش عمل ومناقشات وحلقات دراسية، وتدريبات، تهدف إلى إعدادهم لدمج المعوقين في المدارس العادية التي يعملون بها. وفي دراسة أخرى [٢٨] استخدم برنامج يتضمن محاضرات وأفلام فيديو مع مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية بحيث استغرق خمسة أسابيع بواقع ساعتين ونصف يوميًا، وقد أسفر ذلك عن تغييرات إيجابية في اتجاهات أفراد العينة نحو المعوقين أيضًا.

واهتم فريق آخر من الباحثين [٨، ٢٩، ٣٠] بتأثير دراسة مقررات معينة على اتجاهات المعلمين نحو المعوقين، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات أن اتجاهات المعلمين الذين درسوا مثل هذه المقررات كانت أكثر إيجابية نحو المعوقين بالمقارنة باتجاهات زملائهم الذين لم يدرسوها.

وركز فريق ثالث من الباحثين على تأثير المقررات الدراسية الخاصة بالمعوقين على اتجاهات طلاب الجامعات نحوهم وبخاصة في كليات التربية. وتكاد تجمع نتائج هذه

الدراسات على أن دراسة هذه المقررات تسفر عن تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلاب نحو المعوقين. ومن الدراسات التي تدعم ذلك، دراسة سارتين [٣١] حول تأثير المحاضرات والرحلات الميدانية والاحتكاك بالمتخلفين عقليًا على اتجاهات مائة طالب جامعي نحو المتخلفين عقليًا، ودراسة والكر [٣٢] حول تأثير مقرر دراسي في التربية الخاصة — قدم من خلال التعليم المبرمج — على اتجاهات عينة قوامها ٣٠ طالبًا. وقد أوضحت هذه الدراسة أن مجرد تقديم مقررات التربية الخاصة فقط قد لا يحدث التأثير المطلوب إذا لم يقترن ذلك بمناقشات تتعلق بما يحصله الطلاب من معلومات. كما أوضحت دراسة نيومان [٣٣] تأثير أفلام الفديو في تغيير اتجاهات عينة من الطلاب نحو المعوقين بدرجة شديدة وحادة. ودرس ناور وآخرون [٣٤] تأثير مقرر في التربية الخاصة قدم لمجموعة تضم ٨٠ طالبًا جامعيًا على اتجاهاتهم نحو أربع فئات من المعوقين (المتخلفين عقليًا، والمعوقين أكاديميًا، والمعوقين سمعيًا والمعوقين بصريًا). وتضمن المقرر تعريف الطلاب بمفهوم التربية الخاصة وأساليبها، وبفئات المعوقين المختلفة وطرق التعرف عليها وتشخيصها، وأسباب الإعاقة والعائد المتوقع من رعاية المعوقين. كما تضمن مشكلات دمج المعوقين، والتعامل مع أولياء أمورهم. وقد استغرق تدريس المقرر خمسة أسابيع بواقع ثلاث لقاءات أسبوعية مدة كل منها تسعون دقيقة. وقد أسفر ذلك عن تغيير اتجاهات أفراد العينة لتصبح أكثر إيجابية نحو جميع فئات المعوقين موضع الدراسة. كذلك فقد توصلت ماكدانيل [٣٥] إلى نتائج مماثلة من دراستها لتأثير مقررات التأهيل المهني على اتجاهات مجموعة من طلاب الجامعة نحو المعوقين.

وعلى الصعيد العربي درس عبدالعزيز الشخص [٢٤] تأثير المعلومات التي يحتويها مقرر للتربية الخاصة (مقرر ١٠٠خاص) في تغيير اتجاهات بعض طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض نحو المعوقين بصورة عامة ونحو أربع فئات من المعوقين بصفة خاصة هم المعوقون بصريًا، والمعوقون سمعيًا، والمعوقون عقليًا والمعوقون حركيًا، واختار الباحث لدراسته ٦٠ طالبًا بالمستويين الأول والثاني الجامعي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٩-٢٤ سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، بلغ عدد أفراد كل منها ٣٠ طالبًا. وقام الباحث بإعداد محتوى المقرر ليشمل المعلومات سالفة الذكر، كما تم تقديمه عن طريق المحاضرات والمناقشات والقراءات الحرة مع الاستعانة بأفلام الفيديو. واستغرق

ذلـك أربعـة عشر اسبوعا بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعيا مدة كل منها خمسون دقيقة. وتم تدريس المقـرر لأفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة. وطبق الباحث اختبارًا للتحصيل ومقياسًا للاتجاهات على جميع أفراد العينة قبل دراسة المقرر وبعده. وقد اوضحت النتائج وجود فروق ملحوظة بين أفراد المجموعتين، التجريبية والضابطة، من حيث ما حصلوه من معلومات حول المعوقين لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما حدث تغير كبير في اتجاهات أفراد هذه المجموعة نحو المعوقين بفئاتهم المختلفة بالمقارنة باتجاهات أفراد المجموعة الضابطة نحو المعوقين التي ظلت سلبية دون تغير يذكر.

وهكذا تتضح أهمية تزويد المعلمين بمعلومات مناسبة عن المعوقين حيث يؤدي ذلك إلى تغيير اتجاهاتهم نحو المعوقين فيزداد تقبلهم لهم من جهة، كما يؤثرون في تلاميذهم من جهة آخرى فتتكون لديهم بالتالي اتجاهات إيجابية نحو المعوقين. وقد يكون من الأفضل محاولة إكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو المعوقين أثناء دراستهم بالجامعة، وذلك عن طريق تزويدهم بالمعلومات الواقعية والكافية المتعلقة بالمعوقين من خلال مقررات دراسية متخصصة في هذا الصدد.

ب ـ بالنسبة لتلاميذ المدارس العامة (الأقران). يعتبر تأثير الأقران عاملا مهمًا في تكوين الاتجاهات إذ يحل محل تأثير الوالدين كلما تقدم الطفل في العمر[١٦]. ولعل ذلك يبرز أهمية تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو المعوقين في مرحلة مبكرة من عمرهم، وهذا يساعد في نشر مثل هذه الاتجاهات بين الأطفال من جهة، كما يساعد على مزيد من تقبل المعوقين ودمجهم في الحياة العادية قدر الإمكان من جهة آخرى. وقد يأتي ذلك عن طريق إكسـاب الأطفـال معتقـدات وأفكـار إيجـابية حول المعـوقين من خلال تزويدهم بمعلومـات عنهم، كي تحل محل تلك الخرافات أو المعلومات المشوهة التي ربما كانوا قد اكتسبوها عنهم من قبل، الأمر الذي يمكنهم من فهم حقيقة الإعاقة بدلا من مجرد ترديد آراء وأفكار متحيزة مبنية على أسس ومعلومات استمدوها من مصادر غير صحيحة أو أفراد غير موثوق بهم [٣٦].

وقد أوضحت بعض الدراسات أهمية تزويد الأطفال بالمعلومات المناسبة عن المعوقين في تغيير اتجاهاتهم نحوهم، وذلك من خلال الدروس التعليمية والمناقشات، والتمثيليات وأداء الأدوار، ومشـاهدة أفلام الفيديو. . فقد استخدمت جي جوتليب [١١] أسلوب المنـاقشـة وأفلام الفيديو في تغيير اتجاهات ٣٣٩ طفلا بالمرحلة الابتدائية نحو المتخلفين عقليًا. وتضمنت الأفـلام عرضًـا لمواقف تضم أطفـالا متخلفـين عقليًا سواء في الفصل الدراسي، أو أثناء اللعب الحر، أو أثناء التعامل مع الأطفال العاديين، وقد استتبع عرض هذه الأفلام ومشاهدتها مناقشة تتضمن تعبير كل طفل عن مشاعره وآرائه حول المتخلفين عقليًا. وقـد أسفر ذلك عن تغير ملحوظ في اتجاهات أفراد العينة بحيث أصبحت أكثر إيجابية نحو أقرانهم المتخلفين. وفي دراسة أخرى [١٢] تم استخدام برنامج أكثر تكثيفا يضم دروسًا تعليمية، وأداء أدوار لأفراد معوقين تضمنت سلوكيات إيجابية وسلبية للمعوقين بالإضافة إلى مشاهدة أفلام فيديو تضم معوقين، وكذلك قراءة قصص أو كتب مختصرة عنهم. وقد أدى ذلك إلى زيادة تقبل الأطفال (عينة الدراسة) لأقرانهم المعوقين، وإقبالهم على مسـاعدتهم، وقل معدل ممارسة هؤلاء الأطفال للسلوكيات غير الملائمة مع المعوقين كالسخرية والتهكم.

وقـد رأى بعض البـاحثين أن أفضل أسلوب لتزويد الأطفال العاديين بمعلومات مبـاشرة عن أقرانهم المعوقين هو إتاحة فرص الاحتكاك بهم، والتعامل معهم عن طريق إلحاق التلاميذ المعوقين بالمدارس سواء في فصول ملحقة بها أو في الفصول العادية. وقد أتت نتائج دراساتهم غير متسقة، حيث تشير بعضها [٣٧، ٣٨] إلى أثر عملية الدمج في تغيير اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم المعوقين لتصبح إيجابية. على حين لا تدعم نتائج دراسـات أخرى هذا الأثر. فقد اتضح من مقارنة مدى تقبل التلاميذ العاديين لأقرانهم المعوقين المدمجين معهم في الفصل العادي، بتقبلهم للمعوقين المودعين بالفصول الخاصة أن اتجاهاتهم كانت أكثر إيجابية نحو المعوقين المودعين بالفصول الخاصة منها بالنسبة للملحقين معهم بالفصول العادية [٣٩، ٤٠]. وفي دراسة أخرى [٤١] تمت مقارنة اتجاهات مجموعة من التـلاميذ العـاديين نحـو أقرانهم المعوقين المدمجين معهم في المدرسة نفسها باتجاهات مجموعة أخرى من التلاميذ العاديين بمدارس لا يوجد بها معوقون. وقد أوضحت نتائج هذه

الدراسة أن اتجاهات أفراد المجموعة الثانية (تلاميذ المدارس التي لا تضم معوقين) أكثر إيجابية نحو المعوقين بالمقارنة باتجاهات تلاميذ المجموعة الأولى (المدارس التي تضم معوقين).

وهكذا يبدو أن مجرد دمج التلاميذ المعوقين بالمدارس العادية قد لا يؤدي بالضرورة إلى تغيير اتجاهات أقرانهم العاديين نحوهم، وقد يحتاج ذلك إلى تخطيط وتنظيم دقيق يتضمن إعداد أساليب معينة واتخاذ إجراءات خاصة من شأنها إتاحة فرص التفاعل الإيجابي بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعوقين، وتعتبر أساليب التعاون من أهم الأساليب التي تساعد في هذا الصدد. ويعتمد الأساس النظري لاستخدام هذه الأساليب على مباديء نظرية الاحتكاك المتبادل في تكوين العلاقات بين أعضاء الجماعة لألبورت [٤٢] وتذهب هذه النظرية إلى أن تكوين علاقات إيجابية بين أفراد الجماعة يعتمد أساسًا على الكيفية التي يتم بها احتكاك الأفراد ببعضهم البعض. ويمكن أن يتخذ هذا الاحتكاك ثلاث صور:

١ـ عدم وجود تفاعل حقيقي بين أعضاء الجماعة يتيح لهم فرص التعرف على بعضهم البعض.

٢ـ وجود أهداف مشتركة تتيح فرص التعاون بين أعضاء الجماعة وتحل محل التنافس بينهم وتشجيع المسؤولين لهذا التفاعل بين أعضاء الجماعة.

٣ـ المساواة التامة بين أعضاء الجماعة من حيث المكانة الاجتماعية.

ويرى جوتليب وليسر [٤٠] أنه يمكن تطبيق هذه المبادىء على عملية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين في أنشطة تعاونية معينة. وقد درس بعض الباحثين [٤٣، ٤٤] تأثير عدد من أنشطة التعاون التي تضم التلاميذ العاديين وأقرانهم المعوقين ـ على اتجاهات العاديين نحو المعوقين. مثال ذلك ممارسة السباحة والأنشطة الرياضية وأداء الأدوار في المسرحيات الجامعية وقد تم توزيع التلاميذ المعوقين والعاديين للعمل في جماعات صغيرة وكان يطلب منهم إنجاز أعمال معينة وتتم مكافأتهم على أساس إنجازها كمجموعة.

وهكذا تتاح للتلاميذ العاديين فرص التعرف على أقرانهم المعوقين عن قرب، كما تعلمهم التعاون معهم ـ وهذا يلقى تشجيع المسؤولين من معلمين أو مدربين، ومن شأنه زيادة تقبلهم لهم، وإيجابية اتجاهاتهم نحوهم.

واهتم فريق آخر من الباحثين [٤٥] بدراسة تأثير أساليب التعليم التعاوني cooperative learning في زيادة تفاعل التلاميذ العاديثين مع أقرانهم المعوقين وتقبلهم لهم. وتتضمن هذه الأساليب توزيع التلاميذ (عاديين ومعوقين) في جماعات صغيرة على الأنشطة التعليمية المختلفة والتي يمكن أن تتخذ صورًا عدة منها:

أ) فرق التحصيل الجماعي student teams achievement divisions ، حيث يقوم أعضاء الجماعة بدراسة الدرس بعد أن يقوم المعلم بعرضه، يلي ذلك اختبار كل تلميذ في الفريق بصورة فردية، بحيث يتم تقدير درجة الفريق على أساس تحسن درجة كل عضو فيه، كما تعلن جميع أسماء الفريق في المجلة الأسبوعية للفصل إذا ما أحرز تفوقا طبقا للمعيار المحدد لذلك.

ب) الفردية المدعمة بالفريق team assisted individualization ، حيث يتم تعليم التلاميذ بصورة فردية كل حسب مستواه التحصيلي، ثم توزع عليهم الأنشطة ويطلب منهم إنجازها بمفردهم، وبعد ذلك يقوم أعضاء الفريق بمراجعة الإجابات ومساعدة بعضهم البعض في حل ما يواجههم من مشكلات ثم تقدر درجة الفريق على أساس متوسط عدد الـوحدات التي أتمها جميع أعضائه بحيث يتم إعطاء شهادة للفريق الذي يفوق مستوى تحصيله المعيار المحدد.

جـ) التعلم مع الجماعة learning together حيث يشترك مجموعة من التلاميذ (عاديين ومعوقين) في إنجاز أنشطة تعليمية معينة بصورة جماعية، ويقوم المعلم بمكافأة المجموعة على أساس أدائها النهائي لا على أساس أداء كل فرد كما في الأساليب السابقة.

وبصورة عامة لم تسفر الدراسات التي استخدمت هذه الأساليب عن نتائج متسقة فيما يختص بتأثيرها في تغيير اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم المعوقين، ورغم ذلك فهي أساليب مبشرة بالنسبة لدمج المعوقين إذ إن مجرد فكرة عمل المعوقين جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين سيساعد على تقليل الفجوة بينهم، مما يزيد من فرص التعرف والتفاعل وبالتالي يسهم في زيادة التقبل [٤٦].

وقدقدم أندرسون [٣٦] للقائمين على تربية الأطفال، مجموعة من الإرشادات المتعلقة بكيفية إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو المعوقين منذ مرحلة مبكرة من حياتهم، نوجزها فيمايلي:

١ـ الإجابة على أسئلة الأطفال حول المعوقين، بصورة فورية وبأسلوب مناسب، حتى لا يتعلموا أفكارًا خاطئة أو يرتبط الموقف في أذهانهم بالقلق أو الإحراج، ومن ثم يتجهون اتجاها سلبيا نحوهم.

٢ـ تنمية مشاعر العطف والشفقة نحو المعوقين من خلال التركيز في الحديث مع الأطفال على الجوانب الإيجابية لحياة هؤلاء المعوقين وضرب أمثلة لما قدمه بعضهم من إنجازات رغم إعاقتهم.

٣ـ تعليم الأطفال أن الإعاقة لا تقلل من شأن الفرد أو تنقص من قيمته.

٤ـ تبصير الأطفال بأن لكل فرد سماته الخاصة التي ينفرد بها، وأنهم طبقًا لذلك قد يواجهون في حياتهم أفرادًا يختلفون عنهم في كثير من الجوانب، وأن هذا يعتبر ظاهرة إنسانية طبيعية.

٥ـ استخدام لغة بسيطة تناسب مستوى فهم الأطفال.

٦ـ تعويد الأطفال على زيارة المعوقين ومعرفتهم عن قرب، وتشجيعهم على تكوين صداقات معهم، وعدم جرح مشاعرهم ومعرفة جوانب القوة لديهم . . . الخ.

جـ ـ بالنسبة لأولياء أمور الأطفال (عاديين أو معوقين). يتفق معظم المتخصصين على أهمية الدور الذي يلعبه أولياء الأمور في تشكيل أفكار وآراء ومعتقدات أبنائهم، ومن ثم تكوين اتجاهاتهم نحو المعوقين، مما يوضح أهمية العمل على تغيير اتجاهات أولياء الأمور — بصورة عامة — نحو المعوقين [٤٧]. وهنا يبرز أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه القائمون على تربية الأطفال في المدرسة في هذا الصدد، إذ يمكن من خلال تكوين علاقات وطيدة مع أولياء أمور التلاميذ الإسهام في تغيير اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية ككل، وما تقدمه المدرسة من خدمات لمختلف فئات التلاميذ العاديين منهم أو المعوقين على حد سواء. وهكذا فإن وجود علاقة تتسم بالاحترام والثقة المتبادلة بين أولياء الأمور والعاملين في المدرسة يمكن أن يساعد في تغيير اتجاهاتهم نحو المعوقين [٤٨].

ويبدو أن العاملين في مجال التعليم (بل والمتخصصين أيضًا) بحاجة إلى مزيد من المعرفة والقناعة بأهمية اشتراك أولياء أمور التلاميذ في العملية التعليمية، فحتى عهد قريب كانت برامج إعداد المعلمين لا تولي اهتماما بتزويدهم بخبرات معينة في هذا الصدد. مما أدى إلى نقص المعرفة لديهم وبالتالي إلى سوء معاملة أولياء الأمور بصورة عامة، وأولياء أمور الأطفال المعوقين بصفة خاصة. وقد تمثل ذلك في تجاهل آرائهم فيما يتعلق بتربية أبنائهم، أو كثرة تحويلهم من مكان إلى آخر دون تبصيرهم بحقيقة مشكلات أبنائهم، أو اعتبارهم مسؤولين عنها، الأمر الذي يعرضهم لمشاعر الحزن ولوم النفس، أو إغلاق أبواب الأمل في وجوههم. وذلك من شأنه زيادة حدة المشكلة، وزيادة سلبية اتجاهات أولياء الأمور ليس فقط نحو أبنائهم بل نحو المتخصصين كذلك، والعملية التعليمية، وربما المجتمع بأسره [٤٩].

وهكذا فإن عملية تغيير اتجاهات أولياء الأمور نحو المعوقين تتطلب بصفة أساسية إدراك العاملين في مجال التعليم بصورة عامة — والعاملين في مجال المعوقين بصفة خاصة — أهمية اشتراك أولياء الأمور في هذه العملية بصورة تشعرهم بالمشكلة وتقدير حجمها من خلال زيادة المعرفة بها. فبوسع أولياء الأمور تشكيل جمعيات أهلية لخدمة المعوقين، وإقناع المسؤولين بإصدار القوانين والتشريعات التي تضمن حقوق المعوقين في التعليم والخدمات المجتمعية المختلفة أسوة بأقرانهم العاديين. وقد أدى اشتراك أولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم في الولايات المتحدة الأمريكية — على سبيل المثال — خلال السبعينيات من القرن العشرين، إلى صدور عدد من القوانين التي تضمن حق المعوقين في التعليم بالمدارس العادية، والالتحاق بالأنشطة المختلفة في المجتمع، وحقهم كذلك في الالتحاق بالمهن المناسبة دون تفرقة بينهم وبين أقرانهم العاديين. فضلا عن أهمية الرعاية المبكرة للأطفال بصورة عامة والمعوقين منهم بصفة خاصة، والتي تقع مسؤوليتها أساسا على كاهل أولياء الأمور [٥٠].

ومن الجدير بالذكر أن أساليب تغيير اتجاهات أولياء الأمور نحو المعوقين، تشبه إلى حد كبير الأساليب المستخدمة في تغيير اتجاهات الأطفال والمعلمين أنفسهم؛ حيث تتضمن

أساسا تزويدهم بالمعلومات المناسبة المتعلقة بالإعاقات والمعوقين وطرق العناية بهم وتربيتهم، إلا أن برامج تغيير اتجاهات التلاميذ أو الطلاب أو المعلمين نحو المعوقين تختلف — إلى حد ما — عن أساليب تغيير اتجاهات أوليا الأمور، إذ أن عملية تقديم المعلومات لأولياء الأمور يجب أن تتم بصورة مركزة، وفي أوقات قصيرة بقدر الإمكان. كما يجب أن تتم من خلال الأنشطة الملموسة، أو وسائل الإعلام، أو الزيارات الميدانية، أو الاشتراك الفعلي في المسؤولية... إلخ.

وقد استخدم بعض الباحثين ورش العمل في تغيير اتجاهات أولياء الأمور، من خلال عرض فيلم قصير عليهم، يتبعه تدريب عملي على تطبيق ما يتضمنه الفيلم من معلومات. كما استخدم البعض الآخر أنشطة تتضمن قراءات حرة ومشاهدة أفلام الفيديو، بالإضافة إلى أداء أدوار تمثيلية والاشتراك في المناقشات الجماعية لتحقيق الهدف نفسه [٥١، ص ص ٤٢٣-٤٣٥].

ويستعرض سيمبسون [١٠] بعض التجارب التي أجريت حول تغيير اتجاهات أولياء الأمور نحو المعوقين، منها تلك التجربة التي أجريت في إحدى المدارس العامة بالاشتراك مع جامعة كانساس بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تشكيل مجموعات تضم أولياء أمور كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين الملتحقين معا بالمدرسة نفسها، وتم تزويدهم بقدر مناسب من المعلومات المتعلقة بالمعوقين عن طريق أفلام الفيديو والزيارات الميدانية للفصول التي تضم تلاميذًا معوقين، والمناقشات المفتوحة مع المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة التي تدور حول خصائص المعوقين ومشكلاتهم والأساليب المتبعة في تعليمهم بالمدرسة، وأهمية وجودهم بين أقرانهم العاديين. وعند تقويم التجربة في نهاية البرنامج أعرب أولياء أمور التلاميذ العاديين عن تقبلهم لفكرة تعليم التلاميذ المعوقين في المدارس العادية، كما أبدوا استعدادهم لتشجيع أبنائهم على تقبل أقرانهم المعوقين ومساعدتهم، وكذلك مساعدة أسر المعوقين في الأخذ بيد أبنائهم، وهذا يوضح مدى التغير الإيجابي في اتجاهات أولياء الأمور نحو المعوقين بعد تعرضهم للبرنامج.

وفي تجربة أخرى — أجريت بسانت لويس بالولايات المتحدة الأمريكية — أيضًا نظمت زيارة لمجموعة من أولياء الأمور لأحد مراكز المعوقين المضطربين انفعاليا، وقد تم تزويدهن بمعلومات تتعلق بهؤلاء الأطفال، وكيفية رعايتهم تربويا وصحيا، والمناهج الدراسية المستخدمة معهم، والخدمات المختلفة المتوافرة لهم. وقد لوحظ مدى إقبال المجموعة على مناقشة العاملين بالمركز، وتفهمهم لهم ولظروف الأطفال بالمركز، كما أبدوا رغبتهم في مساعدة العاملين به، حيث يشعرون بمسؤوليتهم تجاه هؤلاء الأطفال. وهكذا فقد أدت معرفة أولياء الأمور بالأطفال، وبمدى اهتمام المسؤولين بهم إلى إقبالهم على المشاركة الفعلية، والاضطلاع بدور إيجابي في خدمتهم مما يعبر عن الاتجاه الإيجابي نحو المعوقين.

مما سبق تتضح لنا أهمية المعلومات المتعلقة بالمعوقين في تغيير اتجاهات أولياء الأمور والتي يمكن تزويدهم بها عن طريق الزيارات الميدانية وحلقات المناقشة والقراءات الحرة، ومشاهدة أفلام الفديو، كما يمكن أن تفيد المؤتمرات والندوات العلمية المنظمة ووسائل الإعلام المختلفة في هذا الصدد.

خلاصة

لما كانت نتائج معظم الدراسات تشير إلى سلبية الاتجاهات نحو المعوقين، فقد أهتم البحث الحالي بدراسة كيفية تغييرها، لما لذلك من أثر كبير في تحقيق الحياة المناسبة لهؤلاء المعوقين. ولما كان المكون المعرفي يعد أساسًا في تكوين الاتجاهات نحو المعوقين فقد انصب الاهتمام هنا على أثر المعلومات في تغيير اتجاهات كل من المعلمين وطلاب الجامعات وتلاميذ المدارس (الأقران) وأولياء الأمور نحو المعوقين.

وقد تم تحديد مفهوم الإعاقة وفئات المعوقين، وكذلك مفهوم الاتجاهات نحو المعوقين، وبرامج المعلومات اللازمة لتغييرها، والتي تشمل مفهوم الفروق الفردية وحقيقة وجودها بين الناس، ومفهوم الإعاقة وفئات المعوقين وكيفية التعرف عليهم، وخصائصهم المختلفة وكذلك مفهوم التربية الخاصة وأساليبها المختلفة، ومناقشة بعض حالات المعوقين

ممن حققوا نجاحًا كبيرًا في حياتهم رغم إعاقاتهم، فضلا عن عملية التعرف على المعوقين عن قرب. كما قام البـاحث بمناقشة أثر البرامج التي تضم هذه المعلومات في تغيير اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعات، والأقران، وأولياء الأمور نحو المعوقين، وذلك في ضوء نتائج الدراسات التي أجريت في هذا الصدد، والتي أجمعت على تغير هذه الاتجاهات كي تصبح إيجابية بعد التعرض لبرامج المعلومات.

كما اتضح أن طرق تقديم المعلومات المتعلقة بالمعوقين تختلف حسب ظروف الأفراد وطبيعة عملهم، وهي تشمل — بصورة عامة — المقررات الدراسية، وحلقات المناقشة، والقراءات والزيارات الميدانية، وأفلام الفيديو، والاشتراك في الأنشطة التعاونية (سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية) والندوات والمؤتمرات، بالإضافة إلى وسائل الإعلام المختلفة من صحف ومجلات وإذاعة وتلفزيون. . . وغيرها من الوسائل التي تسهم كثيرًا في نقل هذه البرامج لأكبر عدد من أفراد المجتمع قدر الإمكان، وما أحوج مجتمعنا العربي إلى مثل هذه البرامج.

والله سبحانه وتعالى ولي التوفيق

المراجـــع

[١] Altman, B. "Studies of Attitudes toward the Handicapped: The Need for a New Direction." *Social Problems*, 28 (1981), 321-37.

[٢] Furnham, A. and J. Pendred. "Attitudes towards the Mentally and Physically Disabled." *British Journal of Medical Psychology*, 56, Part 2 (1983), 179-87.

[٣] Bruininks, V.L. "Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled and Non-disabled Students." *Journal of Learning Disabilities*, 11, (1978), 29-34.

[٤] Guralnick, M.J. "Social Interactions among Preschool Children." *Exceptional Children*, 46, (1980), 248-53.

[٥] Nikoloff, O.M. "II Attitudes of Public School Principals towards Employment of Teachers with Certain Physical Disabilities." *Rehabilitation Literature*, 23 (1962), 344-45.

[٦] Rickord, T.E. et al. "Indices of Employer Prejudice toward Disabled Applicants." *Journal of Applied Psychology*, 74 (1963), 52-55.

[٧] Baker, J.L. and J. Gottlieb. "Attitudes of Teachers towards Mainstreaming Retarded Children." In J. Gottlieb , ed. *Educating Mentally Retarded Children in the Mainstream*. Baltimore: University Park Press, 1980.

[٨] Rothschild, I.N. "Comparison of Cognitively and Affectively Oriented In-Service Training Programs in Changing Teacher Attitudes towards the Handicapped." *Diss. Abs*. 39, No. 6 (1978), 3517-18.

[٩] Litton, F.W. et al. "Materials for Educating Nonhandicapped Students About Their Handicapped Peers." *Teaching Exceptional Children*, 3, No.1 (1980), 39-43.

[١٠] Simpson, R.L. "Modifying the Attitudes of Regular Class Students towards the Handicapped." *Focus on Exceptional Children*, 13, No.3 (1980), 8-12.

[١١] Gottlieb, J. "Improving Attitudes toward Retarded Children by Using Group Discussion." *Exceptional Children*, 47, No. 2 (1980), 106-111.

[١٢] Israelson, J. " I'm Special Too-A Classroom Program Promotes Understanding and Acceptance of Handicaps." *Teaching Exceptional Children*. Fall (1980), 35-38.

[١٣] Childs, R.E. "Perceptions of Mainstreaming by Regular Classroom Teachers Who Teach Mainstreamed Educable Mentally Retared Students in the Public Schools." *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, No. 3 (1981), 225-27.

[١٤] Freedman, J.L. et al. *Social Psychology* 3rd. ed. New York: Prentice-Hall, 1978.

[١٥] Gergen, J.K. and M.M.Gergen. *Social Psychoogy*, New York: Harcout Brace Jovanovich, 1981.

[١٦] ارنو. ف ويتج . *مقدمة في علم النفس*. ترجمة عادل عز الدين وآخرين. القاهرة: دار ماكجر وهيل للنشر، ١٩٨٣م.

[١٧] عبدالعزيز السيد الشخص. «دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين.» *مجلة دراسات تربوية*، العدد الأول الجزء الرابع، عالم الكتب، القاهرة، (١٩٨٦م)، ٦٣-١٠٧.

[١٨] Kirk, S.A. and J.J. Gallagher. *Educating Exceptional Children*. 3rd ed. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

[١٩] Hobbs, N. *The Futures of Children: Categories, Labels, and Their Consequences*. San Francisco: Jossey-Bass, 1970.

[٢٠] Telford, C.W. and J.A.Sawrey. *The Exceptional Individual*. 4th ed. New York: Prentice-Hall, 1981.

[٢١] Krech, et al. *Individual in Society*. New York: McGraw-Hill, 1962.

[٢٢] Lazar, A. et al. "Changing Attitudes of Young Mentally Gifted Children toward Handicapped Persons. *Exceptional Children*, 37 (1971), 600-602.

[٢٣] Marsh, V. and R. Friedman. "Changing Public Attitudes toward Blindness." *Exceptional Children*, 38 (1972), 426-28.

[٢٤] عبدالعزيز السيد الشخص. «أثر مقررات التربية الخاصة في تغيير اتجاهات بعض طلاب كلية التربية نحو المعوقين.» *الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس*، المجلد الثالث عشر، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧م، ٤٠٥-٤٦١.

[٢٥] Norris, G.H. "A Study of the Attitudes of Classroom Teachers toward Exceptional Children." *Diss. Abs*. 17, No. 4 (1957), 103-104.

[٢٦] Haring, N.G. et al., *Attitudes of Educators toward Exceptional Children*. Syracuse, N. Y.: Syracuse Univ. Press, 1958.

[٢٧] Harasymiv, S.J. and M.D. Horne. "Teacher Attitudes toward Handicapped Children and Regular Class Integration." *Journal of Special Education*, 10 (1976), 393-400.

[٢٨] Becker, S.G. "The Effectiveness of Inservice Training Using Simulation, Videotape and Participatory Lecture in Changing Attitudes and Increasing Diagnostic Abilities of Elementary Teachers Involved in Mainstreaming Mildly Handicapped Children." *Diss. Abstracts Inter.* 40, No. 4 (March, 1980), 5818-A.

[٢٩] Jacombs, C.T. "A Comparison of Teacher Attitudes and Certain other Variables in Three School Settings for the Educable Mentally Handicapped." Unpublished Doctoral Dissertation, Western Michigan University, 1974.

[٣٠] صالح عبدالله هارون. «دراسة لاتجاهات معلمي ومعلمات التربية الفكرية نحو المتخلفين عقليا قبل الإعداد وبعده.» رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١م.

[٣١] Sartin, J.J. "A Study of the Modification of Students Attitudes toward Mentally Retarded Children." *Diss. Abs.* 25, No. 10 (1965), 5748-49.

[٣٢] Walker, S. "The Disabled in Ghana: Status and Change in Information and Attitudes." *Diss. Abs.* 39, No.7 (1979), 6074-6074.

[٣٣] Newman, R.K. "The Effects of Informational and Experimental Aivities on the Actirities of Regular Classroom Students toward Severely Handicapped Children and Youth." Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, 1978.

[٣٤] Naor, M. et al. "Two Preservice Strategies for Preparing Regular Class Teachers for Mainstreaming." *Exceptional Children,* 47, No.2 (1980), 126-29.

[٣٥] McDaniel, Lindy. "Changing Vocational Teachers Attitudes Toward the Handicapped." *Exceptional Children,* 48, No.4 (1981), 377-78.

[٣٦] Anderson, H. "Don't Stare I'll Tell You Later. *The Exceptional Parent Magazine* (December 1980).

[٣٧] Gottlieb, J. and J. Davis, "Social Acceptance of EMR'S during Overt Behavioral Interaction." *American Journal of Mental Deficiency,* 78 (1973), 141-43.

[٣٨] Ballard, M. et al. "Improving the Social Status of Mainstreamed Retarded Children." *Journal of Educational Psychology,* 69 (1977). 605-11.

[٣٩] Gottlieb, J. and M. Budoff. "Social Acceptability of Retarded Children in Nongraded Schools Differing in Architecture." *American Journal of Mental Deficiencey,* 78 (1973), 15-19.

[٤٠] Gottlieb, J. and Y. Leyser. "Friendship between Mentally Retarded and Nonretarded Children." In S. Asher and J. Gottman, eds. *The Development of Children's Friendship.* Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

[٤١] Gottlieb, J. et al. "Social Contact and Personal Adjustment as Variables Relating to Attitudes toward EMR Children." *Training School Bulletin,* 71 (1974), 9-16.

[٤٢] Allport, G. *The Nature of Prejudice.* Cambridge, Mass.: Addison- Wesley, 1954.

[٤٣] Lilly, M.S. "Improving Social Acceptance of Low Sociometric Status Low Achieving Students." *Exceptional Children,* 28 (1971), 341-47.

[٤٤] Martino, L. and D.W. Johnson. "The Effects of Cooperative vs. Individualistic Instruction on Interaction Between Normal-Progress and Learning-Disabled Students." *Journal of Social Psychology,* 107 (1979), 177-83.

[٤٥] Slavin, E.R. *Cooperative Learning.* New York: Longman, 1983.

[٤٦] Madden, A. Nancy and E.R. Slavin, "Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes." *Review of Educational Research*, 53, No.4 (Winter, 1983), 519-69.

[٤٧] Kauffman, J, *Characteristics of Children's Behavior Disorders*. Columbus, Oh.: Merrill, 1977.

[٤٨] Kroth, R.L., and R.L. Simpson. *Parent Conferences as a Teaching Strategy*. Denver, Colo,: Love Publishing Co., 1977.

[٤٩] Roos, P. "Parents and Families of the Mentally Retarded." In J. M. Kauffman and J.S. Payn, eds. *Mental Retardation: Introduction and Personal Perspectives*. Columbus, Oh.: Charles E. Merill, 1973.

[٥٠] Turnbull, H. and A. Turnbull. *Parents Speak Out: Views From the Other Side of a Two Way Mirror*. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill, 1978.

[٥١] Etten, G.V, et al. *The Severely and Profoundly Handicapped: Programs, Methods, and Materials*. St. Louis; C.V. Mosby, 1980.

Effects of Information in Changing Attitudes toward the Handicapped

Abdul Aziz Elsayed Elshakhs
Associate Professor, Department of Special Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study is concerned with effects of information regarding the handicapped in changing attitudes of teachers, university students, school children, and parents towards the handicapped.

Concepts of the handicaping conditions, attitudes towards the handicapped, and information programs which were used in changing these attitudes have been identified. The researcher reviewed previous studies which used information-involving concepts of individual differences, handicapped people and their characteristics, special education and its strategies, etc., in changing the concerned individual's attitudes toward the handicapped.

This information was introduced to them through study courses, training programs, discussion, conferences, video tapes, free readings, and direct contact with the handicapped.

The results indicated that, this kind of information can efficiently be utilized in changing different people's attitudes toward the handicapped in our society.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٠١-١٢٥ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية

يعقوب نشـــوان* وعبدالرحمن الشعوان**

** أستاذ مشارك و**أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. حاولت هذه الدارسة تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين بكلية التربية بجـامعة الملك سعود. ومن أجل ذلك فقد قام الباحثان بدراسة مفهوم الكفاية التعليمية كما وردت في العديد من الكتابات التربوية، وتتبع بدء اتجاه تربية المعلمين القائمة على الكفايات. فقد بدأ هذا الاتجاه في الستينيات من هذا القـرن، وأصبـح معظم برامج تربية المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها يأخذ بهذا الاتجـاه، لاسيما وأن تربية المعلمـين القائمة على الكفايات تأخذ بعين الاعتبار كلًا من الجانب المعرفي والجانب المهاري (السلوكي) الذي يظهر في سلوك المعلم التعليمي.

ومن أجل تحديد الكفايات التعليمية للطالب المعلم، فقد قام الباحثان باستخدام أسلوب النظم لتحليل دور المعلم بالنظر إلى علاقات التأثير والتأثر مع كل من المنهاج والتلميذ وبيئة التعلم باعتبار أن كلًا من هذه العناصر يشكل نظامًا فرعيًا في النظام الكلي وهو نظام التعليم والتعلم. ولتحديد ما يستوجب القيام به من أدوار استخدم أسلوب النظم كذلك في تحليـل عملية التدريب، حيث يمثل الطالب المعلم محور هذه العملية ويتفاعل مع أنظمة فرعية أخرى وهي: خصائص المجتمع والفرد وحاجاتهما، والكفايات التعليمية اللازمة، وبرنامج التدريب المستخدم، والمتابعة. وقد خلصت الدراسة من هذا التحليل إلى ضرورة اكتساب الطالب المعلم جملة من الكفايات التعليمية التي تتناسب ودوره في تلبية حاجات المجتمع والفرد، وأن برنامج التدريب الكفء هو الذي يحقق اكتساب هذه الكفايات التي لابد لها من الاستمرارية في النمو والتطور ضمن نظام واضح للمتابعة.

وفي ضوء ذلـك، فقد اشتق الباحثان تعريفًا جديدًا للكفاية التعليمية، حيث عرفاها على أنها: «القـدرة على تنفيذ النشـاط التعليمي والتي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادىء،

وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.» وعليه، فقد حدد الباحثان ٧٢ كفاية تعليمية جاءت ضمن المجالات التالية: الكفايات الخاصة بتلبية حاجات المجتمع والتكيف معها، والكفايات الخاصة بالعملية التعلمية التعليمية، والكفايات الخاصة بالتقويم، والكفايات الخاصة بعلاقة الطالب المعلم ببرنامج التدريب.

أولاً: الدراسة وأهميتها وطريقتها

تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية إلى تلبية حاجات المجتمع في توفير المعلمين الأكفاء القادرين على القيام بالمهام الأساسية لهم والمتمثلة في تربية النشء تربية متكاملة ومتوازنة وتنطلق من خصائص المجتمع العربي السعودي القائمة على الشريعة الإسلامية. وفي هذا السبيل أنشئت كليات التربية في معظم الجامعات في المملكة لبلوغ هذا الهدف من خلال توفير البرامج التدريبية الملائمة لاكتساب الطلبة المعلمين الكفايات التعليمية التي تمكنهم من تحقيق الأهداف التربوية. وهذه البرامج التدريبية التي تعد لهم قبل الخدمة يجب أن تسير وفق خطط واضحة لبلوغ الطلبة المعلمين الكفايات الأساسية اللازمة قبل أن تناط بهم المهام التعليمية.

وبالقدر الذي تستطيع به كليات التربية إكساب الطلبة المعلمين الكفايات التعليمية التي يحتاجونها، بقدر ما تطمئن إلى قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية تحقيقًا فاعلاً في ضوء ما تفرضه حاجات المجتمع المتغيرة والمتطورة والمتأثرة بالعصر الذي نعيش فيه بما فيه من تغيرات اجتماعية وتكنولوجية تؤثر في كل من الفرد والمجتمع.

ولعل تحديد الكفايات التعليمية اللازمة يصبح والحالة هذه أمرًا بالغ الأهمية لأن معرفة الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية. يضاف إلى ذلك أن تحديد الكفايات التعليمية بعناية يجعل بالإمكان تقويم برامج تربية المعلمين قبل الخدمة من جهة، وتقويم أداء الطالب المعلم من جهة أخرى. وعليه فإن برنامج تربية المعلمين قبل الخدمة يجب أن يكون مبنيًا على الكفايات التعليمية. ولعل هذا الاتجاه هو السائد في العديد من كليات التربية في العالم، إذ إن بناء التربية على هذا الأساس يجعل التدريب أكثر رشدًا وفاعلية.

هـدف الدراسـة وأهميتـها

في ضوء ما تقدم فإن هدف هذه الدراسة يتمثل في الوقوف على المستحدثات في تطوير كفايات المعلمين، ومن ثم اشتقاق قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لطلبة كليات التربية في المملكة العربية السعودية لتكون مفيدة في بناء البرامج المبنية على الكفايات بما في ذلك تحديد الأهداف، والإجراءات اللازمة لتحقيقها، والتقويم في ضوء هذه الأهداف.

إجـراءات الدراسـة

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. ومن خلال ذلك، فإن الباحثين سيقومان بتطوير قائمـة بالكفايات التعليمية في ضوء الأسس التي بنيت عليها تربية المعلمين القائمة على الكفايات وباستخدام أسلوب النظم في تحليل دور الطالب المعلم في العملية التعليمية وما يترتب على هذا الـدور من كفايات تعليمية أساسية بحيث تتمشى مع حاجات المجتمع العربي السعودي كما نصت عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات

ظهرت حركة تربية المعلمين المبنية على الكفايات في السبعينيات من هذا القرن. فلقد جاءت الحاجة إليها «كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات المعلمين ومعاهدهم، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لتربية المعلمين والذي مؤداه أن أبـرز خصيصـة للمعلم الكفء هي اكتسابه المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم،» [١، ص٤] حين تنطلق برامج تربية المعلمين المبنية على الكفايات من اكتساب المعلم الكفاية اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم وكمرب.

ولعـل من أبـرز عيوب الـبرامـج التقليدية في تربية المعلمين تركيزها الواضح على اكتساب الطالب المعلم للمعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية مع معرفة نظرية كذلك في التربية وعلم النفس على اعتبار أن هذه المعرفة تكفي لأن يصبح الطالب المعلم قادرًا على تعليم تلاميذه الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي بطرق التدريس التقليدية في أغلب الأحيان.

ولقد ظهر مصطلح تربية المعلمين القائمة على الكفايات (Competency Based Teacher Education (CBTE)) في موسوعة البحوث التربوية [٢ ، ص٣٢٩] في طبعتها عام ١٩٦٩م، ولكن جذور هذا المصطلح تعود إلى سنة ١٩٦٧م [٣، ص٤٣] عندما أصدر مكتبا البحث والتربية الأمريكيان طلبا بتطوير اقتراحات تتعلق بتحديد شامل لبرنامج متكامل لإعداد المعلمين الجامعيين والمدرسين الذين على رأس الخدمة.

هذا، ولقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة، كما أن «اليونيسكو» وضعت العديد من برامج التدريب في الدول النامية على أساس المبادىء التي قامت عليها تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات

لعله من المناسب استعراض مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات من وجهة نظر بعض المهتمين من التربويين بموضوع تربية المعلمين لتحديد الإطار النظري لتربية المعلمين القائمة على الكفايات. وفيمايلي عرض لبعض هذه المفاهيم:

١- فقد عرف ريتشارد ولنز Richard Wollins [٤ ، ص٢٥] تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها «البرنامج الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بأدوار المعلمين.

٢- ويعرف كوبر و وبر J. M. Cooper and W.R. Weber [٤ ، ص ص ٢٥-٢٦] تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها «البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب المعلم، والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات عنده، كما أنه يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه.

٣- ووصف أحمد الخطيب ورداح الخطيب [٥ ، ص٤١] تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها:

«البرنامج الذي يحدد الكفايات التي على المتدرب أن يؤديها بإتقان والذي يحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المتدرب والذي يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه.

- البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محددة.

- التدريب المهني على أساس الكفاية يشير إلى قدرة المتدرب على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف من تدريب مبني على المعلومات والمعارف النظرية.»

٤- ويرى فاروق حمدي الفرا [٦، ص٧٨] أن تربية المعلمين القائمة على الكفايات أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج تدريب المعلمين، ويعكس هذا الاتجاه أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين.

تعريف الكفاية التعليمية

١- تعريف هاوسام وهوستون Robert B. Howsam and Robert Houston [٤، ص٢١]: الكفاية هي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع.

٢- تعريف قيري بورش Gary Borich [٧]: الكفايات التعليمية هي كفايات المعلمين المعرفية والسلوكية والنتاجية، والأخيرة هي التي تؤدي إلى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ.

٣- تعريف فردريك مكدونالد Fredrick McDonald [٤، ص٢٣]: تتكون الكفايات من مكونين: المكون المعرفي cognitive والمكون السلوكي behavioral . أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات التي تتصل بالكفاية. ويتألف المكون السلوكي من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها. ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساسا لإنتاج المعلم الكفء والفعال.

٤ـ تعريف باتريشيا كي Patricia M. Kay [٤، ص٢٣] الذي ورد في تقريرها عن حركـة تربية المعلمين القائمة على الكفايات: الكفايات ليست إلا أهدافا سلوكية محددة تحديدا دقيقا، تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذ أردنا أن يعلم تعليمًا فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها.

٥ـ تعريف توفيق مرعي [٤، ص٢٥]: الكفاية التعليمية هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء.

٦ ـ تعـريف دونـالـد ميدلي Donald Medley [٨]: الكفـاية التعليمية تشـير إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي، فقد تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم والمعلومات العامة، والمعلومات ذات الصلة بعلم النفس أو بعلم الاجتماع، أو بأية معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المـدرس وأدائـه الفعـال. أمـا المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس والتلاميذ والزملاء والقيم.

٧ـ تعـريف ادمـونـد شورت Edmond C. Short [٩]: يقـول شورت إن للكفاية التعليمية أربعة مفاهيم هي:

ا ـ الكفاية كسلوك competencey as behavior ، ويعني هذا المفهوم عمل أشياء محددة وقابلة للقياس، ولذلك يغلب على هذا المفهوم الدقة والتحديد.

ب ـ الكفاية هي التمكن من المعلومات competency as command ؛ ويعني هذا المفهوم استيعاب وفهم المعلومات والمهارات فهما يتعدى عمل أشياء محددة كما في المفهـوم الأول، بل يصـل هذا المفهـوم إلى اختيار القيام بالعمل مع معرفة سبب هذا الاختيار. ويتضمن هذا المفهوم النشاطات التي تتطلب التفكير العميق.

جـ ـ الكفـاية درجة المقدرة competency as degree of ability ، ويؤكد هذا المفهوم على ضرورة الوصول إلى درجة معينة من القدرة على عمل شيء في ضوء معايير ومقاييس متفق عليها .

د ـ الكفاية على أساس نوعية الفرد competency concieved as quality of person ، ويتصل هذا المفهوم بالخصائص الشخصية للفرد التي يمكن قياسهـا بنـاء على معـايير أو مقاييس شخصية موضوعية ومرغوب فيها باستخدام المقابلات والاستبانات .

٨ـ وبـالنظر إلى مجموعة التعاريف سالفة الذكر يتضح أن الكفاية التعليمية، من وجهة نظر معظم التربويين، تدور حول قدرة المعلم على القيام بعمله خير قيام وبفعالية لتحقيق الأهداف التربوية لدى المتعلمين، الأمر الذي يتطلب توافر الكفايات الأساسية المتضمنة للمعلومات والمهارات اللازمة لذلك، إذ إن هذه المعرفة أو المعلومات تمكن المعلم من تحديد أهـدافه والمحتوى اللازم لهذه الأهداف وكذلك معرفة خصائص التلاميذ وما تتطلبه هذه الخصائص من طرق وأساليب ملائمة للتعليم والتعلم. كما أن هذا الجانب المعرفي لابد وأن ينطوي على سلوك ويظهر فيه. ولهذا، فإن الكفاية التعليمية لن تظهر إلا من خلال السلوك الذي يبديه المعلم مستخدمًا في ذلك ما لديه من معرفة .

وفي ضوء ذلـك، فإن البـاحثين يريان أن الكفاية التعليمية تتطلب وجود عاملين أسـاسيين هما: المعرفة والسلوك. فالمعرفة هنا أساسية وضرورية للسلوك الذي تظهر فيه درجـة الكفـاية. والمعرفة تكتسب أهميتها في أنها تحدد، وإلى درجة كبيرة، أنماط السلوك التعليمي للمعلم، فهي تتصـل بمعـرفـة المعلم بالمـادة التعليمية التي يقـوم بتدريسها، وخصائص التلاميذ النفسية والاجتماعية ومطالب نموهم، وكذلك طرق التعلم وما تستند إليه من نظريات التعلم، إضـافـة إلى معـرفـة بالتخطيط للدروس، واستخدام الوسائل التعليمية التعلمية، وتنظيم المواقف التعليمية وغيرها من معرفة تخدم السلوك التعليمي وتحدده .

ثالثا: الدراسات السابقة

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل دور المعلم والتربية المبنية على الكفايات باستخدام أسلوب النظم لاشتقاق قائمة الكفايات اللازمة للطالب المعلم في كليات التربية، الأمر الذي يتطلب ارتكاز القائمة المقترحة على هذين البعدين. ولبلوغ ذلك لابد من التعرف إلى الاتجاهات الحديثة في برامج تربية المعلمين وقوائم الكفايات المنبثقة عنها لاستخلاص أهم السمات التي أكدت عليها هذه الاتجاهات والاستفادة منها في بلورة قائمة الكفايات التي تهدف إليها هذه الدراسة بعد تحليل حاجات كل من الفرد والمجتمع العربي السعودي ودور المعلم في المملكة العربية السعودية. وفيمايلي قوائم لمجموعة من الكفايات المنبثقة عن بعض الدراسات ذات الصلة بالبحث.

١ـ فقد قامت «وحدة يونيسكو للخدمات الخارجية» [١٠] بتحديد قائمة كفايات عامة تعد ضرورية للتعليم والتعلم الفعالين في مستوى المدرسة الابتدائية، تضمنت في مجموعها ٥٤ كفاية تعليمية موزعة في مجالات خمسة رئيسة هي:

١) الكفايات التي تتصل بالتخطيط للتعليم وعددها اثنتا عشرة كفاية
٢) الكفايات التي تتصل بتقرير أساليب إدارة غرفة الصف وعددها تسع كفايات
٣) الكفايات التي تتصل بالتفاعل مع التلاميذ وعددها سبع عشرة كفاية
٤) الكفايات التي تتصل بتقويم تعلم التلاميذ وعددها ثماني كفايات
٥) الكفايات التي تتصل بأولياء الأمور وعددها ثماني كفايات

ولقد تركزت هذه الكفايات حول المهام الأساسية للمعلم بالنظر إلى الأدوار التي يلعبها في التخطيط للتعلم الصفي وتنفيذه وتقويمه وتدعيمه بالبيئة البيتية، إلا أن هذه القائمة اقتصرت على دور المعلم المتعلق بتطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها، إضافة إلى توفير البيئة أو المناخ اللازم للتعلم الفعال.

٢ـ وقام أحمد الخطيب ورواح الخطيب [٥، ص٤١] بتطوير قائمة الكفايات العامة تضمنت ٨٧ كفاية، موزعة على المجالات التالية:

١) التخطيط، وشمل ثلاث عشرة كفاية
٢) استثارة الدافعية، وشمل تسع كفايات
٣) العرض والتواصل، وشمل ثلاث عشرة كفاية
٤) الأسئلة، وشمل أربع عشرة كفاية
٥) تفريد التعليم، وشمل تسع كفايات
٦) استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه، وشمل ثماني كفايات
٧) إدارة الصفوف وحفظ النظام، وشمل ثماني كفايات
٨) التقويم، وشمل ثلاث عشرة كفاية

ويتضح من هذه القائمة أنها أولت عناية كبيرة للتعليم الصفي على اعتبار أن دور المعلم يتركز أساسا، من وجهة نظر الكاتبين، على التعليم الصفي بما في ذلك التخطيط والتنفيذ والتقـويم. فقـد حظي التخطيط (المجال الأول) بثلاث عشرة كفاية، والتقويم (المجال الثامن) بثلاث عشرة كفاية. أما الموقف الصفي، فقد حظي بإحدى وستين كفاية (المجالات: الثاني والثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع). ويمكن القول بأن هذه القائمة منصبة بشكل رئيس على الموقف الصفي حيث شكلت الكفايات الخاصة به حوالي ٧٠٪ من مجموع الكفايات.

٣ـ وباستخدام المنحى النظامي للتعليم اشتق توفيق مرعي [٤، ص١٩٢] قائمة بكفـايات معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن شملت في مجموعها ٨٥ كفاية. وفي ضوء النـظم المتبناة في دراسته، تم تحليل أدوار المعلم والكفايات اللازمة لها في ستة مجالات، تضمن كل واحد منها مجالات فرعية يعتقد الكاتب أنها تعمل في منظومة متكاملة لتحقيق المجال المعين ولقد جاءت هذه القائمة على النحو التالي:

١) كفايات التخطيط للتعليم، وتضمنت:
(١) الكفايات الخاصة بتحديد الأهداف السلوكية (٥ كفايات)
(٢) الكفايات الخاصة بإعداد الخطط لتنظيم تعلم التلاميذ (٣ كفايات)

٢) كفايات مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء عملية التعلم وتضمنت:
(١) إدراك بنية المادة الدراسية المنطقية (٦ كفايات)
(٢) مراعاة مبادىء التعلم الموجه ذاتيا (٦ كفايات)

٣) كفايات اختيار الأنشطة وتنظيمها، وتضمنت:
(١) الأنشطة التعليمية (١١ كفاية)
(٢) أنشطة العلاقات الإنسانية (٣ كفايات)
(٣) أنشطة إدارة غرفة الصف (كفايتان)
(٤) أنشطة الثواب والعقاب (٣ كفايات)
(٥) أنشطة تواصل المعلم مع الآخرين (٥ كفايات)

٤) كفايات إجراء التقويم، وتضمنت:
(١) تقويم تعلم التلاميذ (١١ كفاية)
(٢) طرح الأسئلة (٥ كفايات)

٥) تحقيق الذات، وتضمنت:
(١) المعرفة المهنية (٥ كفايات)
(٢) الاتجاهات المهنية (٣ كفايات)
(٣) المهارات المهنية (٦ كفايات)

٦) تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين، وتضمنت:
(١) معرفة المعلمين وإدراكهم (٣ كفايات)
(٢) الجانب الانفعالي لدى المتعلمين (٦ كفايات)
(٣) مهارات المتعلمين (كفايتان)

ويتبين لنا من هذه القائمة أن الكاتب قد فصل بين مجالات توجد بينها ارتباطات وثيقة مثل مراعاة مبادىء التعلم الموجه ذاتيًا والذي يعتبر جزءاً لا يتجزأ من الأنشطة

التعليمية، وربطها بمراعاة بنية المادة الدراسية، وكذلك قام بفصل بعض المجالات مثل طرح الأسئلة وأنشطة الثواب والعقاب والأنشطة التعليمية. كما أن المجال السادس برمته لابد وأن ينضوي تحت كفايات التخطيط للتعليم لأن التخطيط يحتاج إلى معرفة المتعلمين وإدراكهم، ومعرفة المجالين الانفعالي والنفس حركي لهم. ومع ذلك فإن القائمة محاولة جديدة للنظر إلى أدوار المعلم من زاوية أكثر تحديدًا وتجزيئًا، الأمر الذي يجعل التخطيط والتنفيذ والتقويم لها أكثر يسرا.

٤ـ ومن أجل تطوير قدرة مدير المدرسة، كمشرف تربوي مقيم، على تنمية المعلمين مهنيًا وضع يعقوب نشوان [١١] قائمة بالكفايات الأساسية التي تلزم المعلم للقيام بواجبه وما يستلزم من مدير المدرسة مراعاة ذلك في تطوير هذه الكفايات. فقد أكد الكاتب على أن للكفاية التعليمية جانبين: أولهما الجانب المعرفي، وثانيهما الجانب المهاري. وهذان الجانبان يكمل كل منهما الآخر. فالجانب المعرفي شرط أساسي لقيام المعلم بالمهارات التعليمية التي تتضح فيها الكفاية التعليمية. ولقد تضمنت القائمة ٢٧ كفاية تعليمية، ١١ كفاية منها خاصة بالجانب المعرفي، و٢٦ كفاية خاصة بالجانب المهاري. وشملت الكفايات التعليمية الخاصة بالجانب المعرفي كلًّا من: معرفة المعلم بالمادة الدراسية، وخصائص التلاميذ، وطرق التعلم والتعليم الفعالة، واستخدام الوسائل والمواد التعليمية، وأسس بناء المناهج الدراسية، وأهداف التربية العامة والخاصة؛ أما الكفايات الخاصة بالجانب المهاري فقد شملت دور المعلم في الموقف الصفي، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

٥ـ وتضمنت قائمة الكفايات التي أعدتها كلية ألفيرنو بولاية وسكنسن Alverno College [١٢، ص٢٣٢] الكفايات التالية:

(١) القدرة على الاتصال الفعال effective communication abilities

(٢) القدرة على التحليل analytical abilities

(٣) القدرة على حل المشكلات problem solving abilities

(٤) القدرة على إصدار الأحكام ضمن إطار إجراء إصدار الأحكام facility in forming judgements with the decision making process

(٥) التفاعل الاجتماعي الفعال effective social interaction
(٦) فهم علاقة الفرد بالبيئة understanding of individual environment relationship
(٧) فهم العالم المعاصر understanding the contemporary world
(٨) الاستجابة التربوية للفنون educative responsiveness to the arts

وكل كفاية من الكفايات الثماني سالفة الذكر تتضمن ستة مستويات، الأربعة الأولى لغير المتخصص والخامسة والسادسة للمتخصصين. فعلى سبيل المثال جاءت مستويات الكفاية الثالثة على النحو التالي:

ا - معرفة الأطر النظرية
ب - تحديد المشكلة
جـ - الإجراءات
د - مقارنة الطرق
هـ - تطبيق المشروع
و - القدرة على حل المشكلات بشكل مستقل في حالات أخرى

٦- وقد توصل «بيتر أوليفا» Peter Oliva [١٣، ص ص٣٨٩-٣٩١] في كتابة «تطوير المناهج» - عندما تناول المهارات التعليمية - إلى بعض الكفايات التعليمية الواجب توافرها في المعلم. وقد جاءت الكفايات التعليمية موزعة على المجالات التالية:

١) مهارات الاتصال communication skills
٢) المعلومات الأساسية basic knowledge
٣) المهارات الفنية technical skills
٤) المهارات الإدارية administrative skills
٥) مهارات العلاقات الشخصية interpersonal skills

٧- وحدد «جيمس ويجند» James Weigned [١٤، صxi] في كتابه «تطوير المهارات التعليمية» مجموعة من الكفايات موزعة على المجالات التالية:

١) معرفة مراحل النمو العقلي knowing intellectual develpomental stages
٢) صياغة الأهداف السلوكية formulating performance objectives
٣) تطوير مهارة طرح الأسئلة developing question asking skills
٤) اتباع التعليمات sequencing instructions
٥) تقويم مدى تقدم التلاميذ evaluating progress
٦) تطوير مهارات الإبداع developing creativity
٧) تطوير مهارات العلاقات الشخصية developing teacher competencies in interpersonal transactions

يتضح مما تقدم من قوائم للكفايات أن معظمها يركز على بعض القدرات الأساسية التي لابد وأن يمتلكها المعلم مثل القدرة على التعامل مع التلاميذ والمعلمين والإدارة التربوية، والإلمام بالمادة الدراسية، والقدرة على توظيف المعرفة في مجال علم النفس التربوي في صياغة الأهداف التربوية وتنفيذ مايلزم من أنشطة تعليمية تعلمية لتحقيق هذه الأهداف، إضافة إلى بعض الوظائف الشخصية التي تسمح بزيادة فاعلية العملية التعليمية التعلمية.

رابعًا: النظرة النظامية لتربية الطالب المعلم في كليات التربية

لعل أفضل وسيلة لفهم عملية التربية قبل الخدمة التي تهدف إلى اكتساب الطلبة المعلمين الكفايات الأساسية هي استخدام أسلوب النظم في تحليل عملية التدريب. وقد عرّف كل من كوريجان وكوفمان Corrigan and Kaufman (١٩٦٥م) أسلوب النظم بأنه: طريقة تحليلية للتخطيط ونظامية تمكننا من التقدم من الأهداف التي حددتها مهمة النظام إلى تحقيق تلك الأهداف، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة [١٥، ص ٣٨٢]. فمن وجهة نظر أسلوب النظم تتكون عملية التدريب ممايلي:

١- المدخلات: وهي جميع العناصر التي تؤثر في عملية التدريب. وهذه العناصر هي:

ا) الطالب المعلم: ويشمل هذا العنصر جميع الخصائص التي يمتلكها الطالب المعلم والمتمثلة في ثقافته الأكاديمية والتربوية، وشخصيته، والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها.

ب) المدرب: ويشمل هذا العنصر خصائص المدرب العلمية، وطريقته في التدريب، وعوامل أخرى قبل المؤهل ونظرته الخاصة لعملية التدريب. فمن المعلوم أن أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه، والمحاضرين من حملة درجة الماجستير هم من يتولون عملية التدريب والإشراف عليها في كليات التربية.

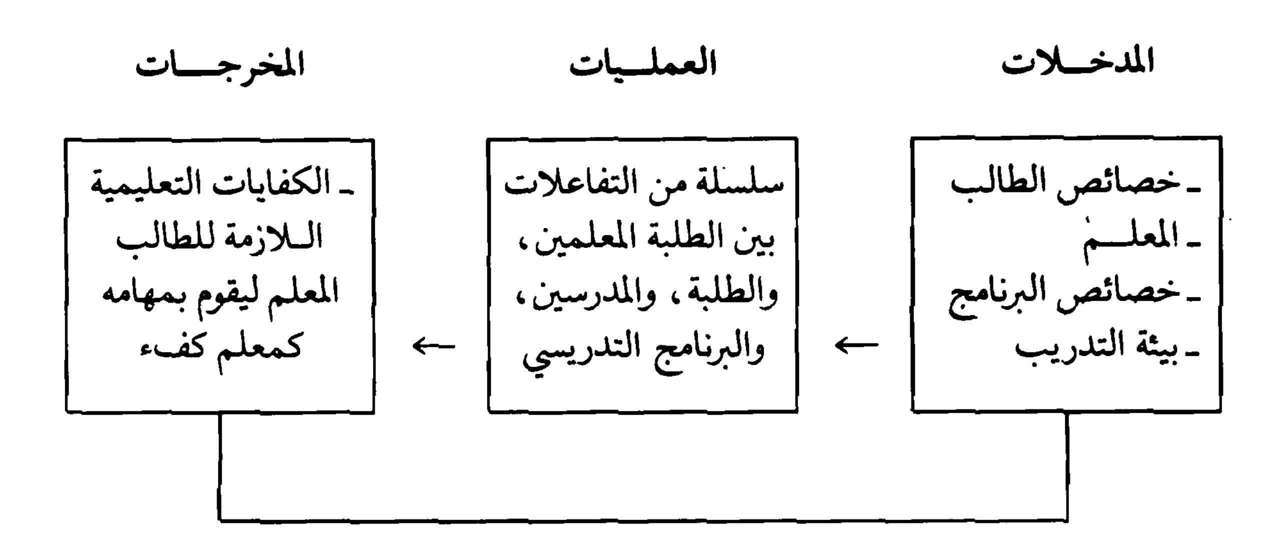
جـ) برنامج التدريب: ويتضمن ذلك وضوح أهداف البرنامج، وخططه، وطرائق التقويم المتبعة، وفلسفة التدريب، والمتابعة. ولعل معظم كليات التربية مازالت بحاجة إلى برامج واضحة الأهداف والأساليب والنشاطات اللازمة لبلوغ هذه الأهداف، وأن تكون هذه البرامج واضحة لكل من الطالب المعلم والمدرب.

د) بيئة التدريب: وتشمل الظروف التي تتم فيها عملية التدريب مثل التنظيم الإداري، والإمكانات المادية والبشرية، والتعاون بين الجامعات والمؤسسات التربوية الأخرى.

٢- العمليات: وهي سلسلة متصلة من التفاعلات بين الطلبة المعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المدربين من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين، وبينهم وبين الطلبة، وبينهم وبين البرنامج التدريبي ككل، وبين المدربين ككل، وبين المدربين أنفسهم، وبين المدربين وجميع العناصر المؤثرة الأخرى. والتفاعلات الحادثة لابد وأن تتم في أفضل الظروف الممكنة التي تسمح ببلوغ الطلبة المعلمين الأهداف الأساسية والمتمثلة في اكتسابهم الكفايات التعليمية المطلوبة.

٣- المخرجات: نتيجة للتفاعلات الحادثة في عملية التدريب فلابد أن يكتسب

الطالب المعلم الكفايات التعليمية اللازمة بحيث يستطيع أن يصبح معلما كفؤاً قادرًا على تحقيق الأهداف التربوية .



شكل رقم ١ . يبين عملية التدريب قبل الخدمة بأسلوب النظم.

٤ـ التغـذية الراجعة : وفي ضوء الكفايات التعليمية التي يجب أن يبلغها الطالب المعلم ، والكفايات التعليمية التي بلغها في واقع الأمر من خلال عملية التدريب يمكن أن يعاد النظر في عناصر المدخلات بحيث تصبح ملائمة لتحقيق الكفايات التعليمية المنشودة .

مما تقدم يتضح لنا أن هذه النظرة النظامية تفرض تحديد الكفايات التعليمية المطلوبة لكي يتم وضع البرنامج الملائم لبلوغ هذه الكفايات . كما أن الكفايات التعليمية ذاتها تتأثر بدور المعلم ، ولذلك لابد من دراسة العلاقة بينهما .

العلاقة بين دور المعلم والبرنامج المبني على الكفايات

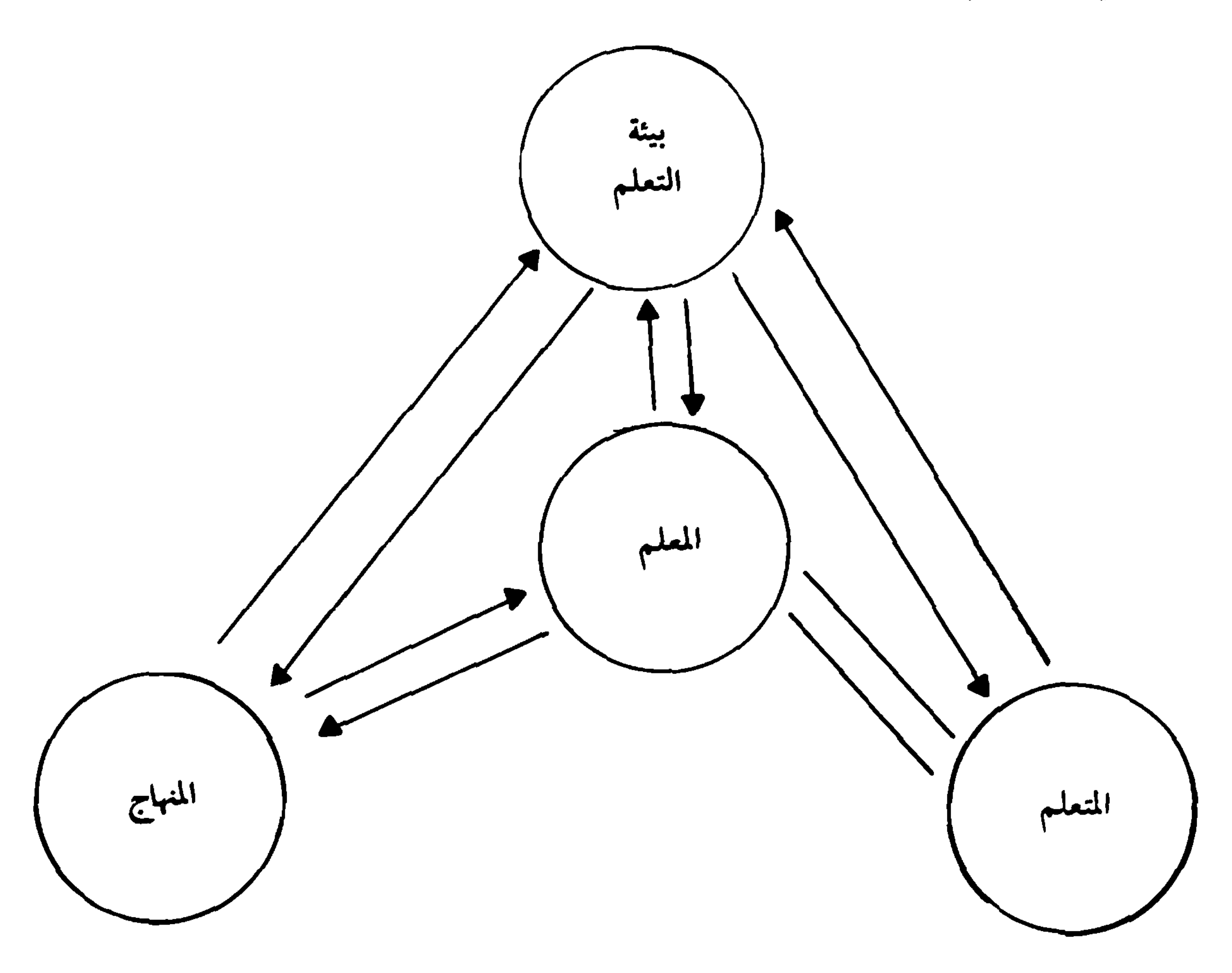
لعل أفضل طريقة لفهم العلاقة بين دور المعلم والبرنامج المبني على الكفايات هي دراسة كل منهما على حدة دراسة تحليلية للوقوف على العوامل التي تشكل في مجموعها كلا متكاملا يحدد خصائص دور المعلم التي تؤثر على التخطيط للبرامج التدريبية .

فمن وجهة نظر أسلوب النظم يمكن تحديد أربعة عوامل أساسية تؤثر في عمليات التعليم والتعلم هي :

١) المنهـــاج
٢) المتعلـــم
٣) بيئة التعلم
٤) المعلـــم

وبالنظر إلى الشكل رقم ٢ يتضح لنا مايلي :

١ـ إن العناصر الأربعة المذكورة تتفاعل فيما بينها بعلاقات تأثير وتأثر بحيث يؤثر أي تغيير في أحدها في العناصر الأخرى.



شكل رقم ٢ . النظرة النظامية لدور المعلم.

٢ـ يلعب المعلم ثلاثة أدوار رئيسة في العملية التربوية :

الدور الأول، ويتضمن :

١) تعليم المتعلم

٢) مساعدة المتعلم على التعلم

الدور الثاني، ويتضمن :

١) تحقيق أهداف المنهاج من خلال تنفيذه وتحسينه وتطويره

٢) دراسة المنهاج ومراجعته في ضوء حاجات المتعلم وحاجات المجتمع

الدور الثالث، ويتضمن :

١) التأثير في بيئة التعلم وتكييفها بما يتفق وأهداف المنهاج

٢) التأثر ببيئة التعلم بما فيها من إمكانات وتنظيم إداري وغيرها

٣ـ إن كفايات المعلم مرتبطة ارتباطا وثيقا بكل من المتعلم والمنهاج وبيئة التعلم، فهي المحددات التي تشكل في مجموعها مجالات تربية المعلمين قبل الخدمة.

وانطلاقا من النقطة الأخيرة، فإن المعلم هو مركز عملية التدريب. وبتطبيق النظرة النظامية على هذه العملية نجد أنها تتكون من العناصر التالية :

١) المعلـــم

٢) برنامـــج التدريب

٣) الكفايات التعليمية

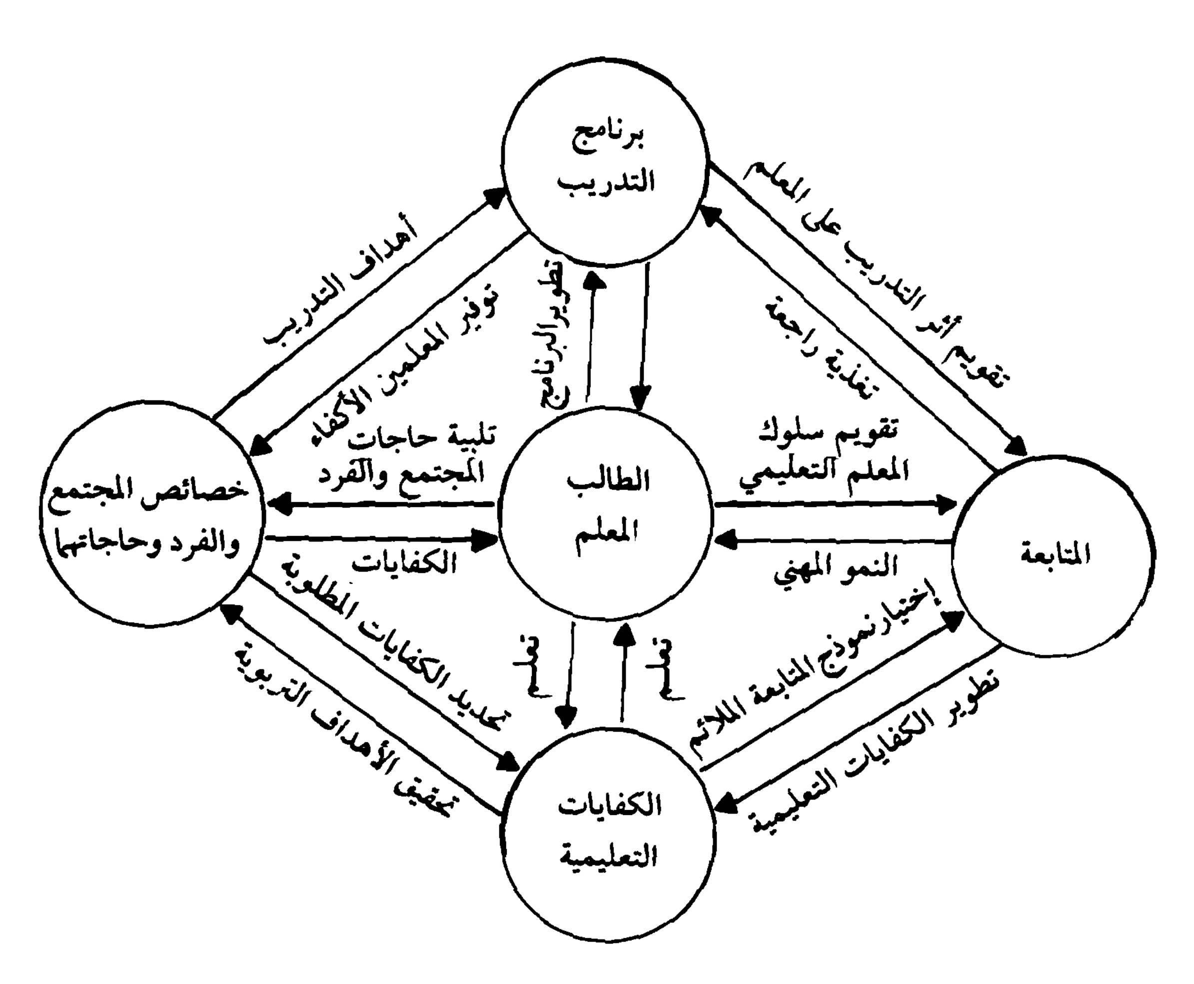
٤) خصائص المجتمع والفرد وحاجاتها

٥) المتابعـــة

والشكل رقم ٣ يبين التفاعلات والعلاقات بين هذه العناصر.

ويتضح من الشكل رقم ٣ مايلي :

١ـ أن الـطالب المعلم هو محور عملية الـتربية قبـل الخـدمة المبنية على الكفـايات التعليمية، ويتـأثر بكل من برنامج التدريب، وخصائص المجتمع والفرد وحاجاتها، والكفايات التعليمية، والمتابعة.



شكل رقم ٣. نظرة نظامية للتدريب.

٢ـ تشكل حاجات المجتمع والفرد أهداف برامج التربية المبنية على الكفايات وتحدد بالتالي الكفايات المطلوبة، وتؤثر هذه العوامل بدورها على الطالب المعلم من خلال عمليات التعلم والتعليم لاكتساب هذه الكفايات بحيث يصبح قادرا بدوره على تلبية حاجات المجتمع والفرد.

٣ـ تشكل المتابعة عنصرا أساسيا في تربية المعلمين من حيث إنها تسعى إلى تطوير الكفايات التعليمية تمشيا مع التطورات الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجية، وتقويم أداء المعلم بصورة مستمرة من أجل تنميته مهنيًا، وتقويم برنامج تربية المعلمين على نحو مستمر.

٤ـ إن الكفايات التعليمية بمفهوم النظم جزء لا يتجزأ من النظام التربوي وتلعب دورًا أساسيًّا فيه. فهي المسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية المنبثقة من حاجات المجتمع والفرد، وإكساب الطالب المعلم القدرة على التكيف مع دوره كمعلم وبالتالي التكيف مع مجتمعه. وعليه، فإن نجاح العمل التربوي في تحقيق أهداف المجتمع يعتمد إلى حد بعيد على تحديد الكفايات التعليمية المطلوبة.

في ضوء ما تقدم يمكن القول إن دور المعلم (كما في الشكل رقم ٢) يؤثر في النظرة إلى التربية المبنية على الكفايات قبل الخدمة (الموضحة في الشكل رقم ٣). ولهذا فإن أية محاولة لتحديد الكفايات لابد أن تأخذ بعين الإعتبار دور المعلم كما سبقت الإشارة إليه.

تعريف الكفاية التعليمية

انطلاقًا مما تقدم، فإن الباحثين يعرفان الكفاية كمايلي: *الكفاية التعليمية هي القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي والذي يستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادىء، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.*

خامسًا: قائمة الكفايات التعليمية

لقد سعت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. ومن خلال تحليل مفهوم الكفاية التعليمية في ضوء النظرة النظامية لدور المعلم كنظام فرعي من النظام التعليمي التعلمي، وعلاقته بالأنظمة الفرعية الأخرى، فقد توصل الباحثان إلى الكفايات التعليمية، والمتابعة، وبرنامج التدريب (إعداد المعلم). وفيمايلي عرض للكفايات التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات.

أولاً : الكفايات الخاصة بتلبية حاجات المجتمع والفرد والتكيف معها :

١ ـ دراسة خصائص المجتمع العربي السعودي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية

٢ ـ الوقوف على حاجات المجتمع العربي السعودي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية

٣ ـ الالتزام بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية

٤ ـ التعرف إلى خصائص الفرد في المرحلة المعينة من جميع الجوانب

٥ ـ العمل على تحقيق أهداف التربية في المملكة العربية السعودية

٦ ـ العمل على تلبية حاجات الفرد في إطار المناهج الدراسية المقررة

٧ ـ الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية

٨ ـ العمل على التفاعل إيجابيا مع المؤسسات في البيئة تحقيقًا للأهداف التربوية

٩ ـ التعاون مع أولياء الأمور لما فيه مصلحة التلاميذ

١٠ـ التعاون مع الزملاء المعلمين لدراسة مشكلات التلاميذ والعمل على مواجهتها

١١ـ ممارسة السلوك الإسلامي ليكون قدوة لتلاميذه

١٢ـ توظيف إمكانات البيئة في تحقيق الأهداف التربوية

ثانيًا : الكفايات الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية :

١ ـ القدرة على استخدام طرائق التدريس المناسبة

٢ ـ القدرة على تنظيم تعلم التلاميذ

٣ ـ التعرف إلى خصائص التلاميذ الجسمية والعقلية والنفسية

٤ ـ القدرة على بناء خطة لتنفيذ المنهاج

٥ ـ القدرة على صياغة الأهداف السلوكية

٦ ـ اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف السلوكية

٧ ـ استخدام الوسائل التعليمية التعلمية

٨ - توظيف المواد والأداوت التعليمية التعلمية

٩ - طرح الأسئلة الصفية بأنـواعها المختلفة مثل أسئلة التفكير المتمايز وأسئلة التفكير المتلاقي والأسئلة السابرة.

١٠- التواصل الفعال مع التلاميذ بما يحقق الأهداف

١١- تنظيم الأنشطة اللاصفية ذات العلاقة بالأهداف التربوية

١٢- الاستفادة من خامات البيئة في التعليم الصفي

١٣- الاستفادة من قدرات التلاميذ وإمكاناتهم

١٤- تنويع الأساليب بما يتلاءم وقدرات التلاميذ

١٥- الاطلاع على ما يستجد في المادة الدراسية التي يعلمها

١٦- أخذ العلاقات بين أجزاء المادة بعين الاعتبار (الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمبادىء، والنظريات)

١٧- توظيف المادة الدراسية في مواقف حياتية

١٨- إدارة الصف وحفظ النظام، وتتضمن مايلي:

١) التخطيط المسبق ومحاولة استغلال كل دقيقة من وقت التلميذ

٢) التحضير الجيد وسعة الاطلاع لجذب انتباه التلاميذ

٣) شرح الواجبات بوضوح

٤) تشجيع التلميذ إذا كان أداؤه أقل من المستوى المطلوب

٥) توجيه طاقة الطالب المشاغب إلى أمور إيجابية

٦) التعرف إلى السلوك الدال على الشغب

٧) تحديد التوجيهات اللازمة عند القيام بأي نشاط صفي

٨) تحديد طريقة تنفيذ الأعمال الروتينية المتكررة يوميًا

٩) الانتباه إلى وضع الصف الطبيعي (حرارة، برودة، تهوية . . . الخ)

١٠) معرفة أسباب سوء التصرف

١١) الحرمان من الامتيازات وتغيير المقاعد إذا لزم الأمر

١٢) مصادرة الأشياء التي تؤدي إلى الإخلال بالنظام

ثالثاً: الكفايات الخاصة بالتقويم:

ا - تقويم تحصيل التلاميذ:

١ - معرفة طرائق التقويم التربوي
٢ - استخدام التقويم التكويني والنهائي
٣ - صياغة اختبارات تقنين جوانب النمو الانفعالية والنفس حركية والمعرفية
٤ - تحليل نتائج الاختبارات لتحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل التلاميذ
٥ - استخدام التقويم لأغراض التحسين والتطوير
٦ - استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة للاستفادة من نتائج الاختبارات
٧ - استخدام أدوات مختلفة للتقويم
٨ - تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي

ب - تقويم المنهاج:

٩ - معرفة طرق تقويم المنهاج الدراسي
١٠- دراسة المنهاج في ضوء الواقع العلمي
١١- إثراء المادة الدراسية وتحسينها
١٢- مراجعة الأسئلة الملحقة بكل وحدة دراسية
١٣- مراجعة مدى ملاءمة الأنشطة المقترحة في الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف
١٤- الوقوف على مدى ملاءمة المنهاج لحاجات المتعلمين والمجتمع
١٥- صياغة بعض الفقرات التي من شأنها تطوير المادة الدراسية وتحديثها
١٦- إنتاج المواد التعليمية التي تعزز تحقيق أهداف المنهاج
١٧- التواصل مع مسؤولي المناهج والموجهين التربويين لتوضيح جوانب القوة أو الضعف في المناهج الدراسية
١٨- التعاون مع الزملاء المعلمين لتحديد كيفية تقويم أثر المنهاج على تعلم التلاميذ

جـ - التقويـــم الذاتـــي :

١٩- استخدام التقويم الذاتي على نحو مستمر في أثناء تنفيذ المنهاج

٢٠- الاستفادة من التغذية الراجعة التي يحصل عليها من التلاميذ في تعديل سلوكه التعليمي

٢١- الاستفادة من زيارة الموجه التربوي أو مدير المدرسة في تحسين ممارساته التعليمية

٢٢- الأخذ بوجهات نظر الزملاء المعلمين في أثناء تبادل الزيارات فيما بينهم

رابعًا : الكفايات الخاصة بعلاقة الطالب المعلم ببرنامج التدريب (إعداد المعلم) :

١- معرفة أهداف التدريب قبل الخدمة

٢- معرفة أهداف برنامج التدريب في الكلية

٣- الوقوف على متطلبات برنامج التدريب اللازمة لتحقيق الأهداف

٤- معرفة طرق التقويم المستخدمة في برنامج التربية الميدانية

٥- التفاعل الإيجابي مع المشرف بما يحقق اكتسابه الكفايات التعليمية

٦- التفاعل الإيجابي مع مدير المدرسة والمعلمين المتعاونين وغير المتعاونين

٧- الالتزام بأنظمة التدريب وأسسه في برنامج التربية الميدانية

٨- المساهمة في تقويم برنامج التدريب لتطويره وتحسينه

المراجـــع

[١] الخـطيب، أحمد. «بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المـواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم. » *المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية*، بيروت من ٢٠-٢٥ شباط ١٩٧٨م.

[٢] *Encyclopedia of Educational Research,* 5th. ed. 1982. The Free Press, a Division of Macmillan Publishing Co., Inc., New York; Collier Macmillan Publishers, London.

[٣] Hollis, Loye Y. "Competency Based Teacher Education: Past, Present and Future" in Dell Felder, *Competency Bases Teacher Education: Proessionalizing Social Studies* Bulletin 56, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 1978.

[٤] مرعي، توفيق. *الكفايات التعليمية في ضوء النظم* عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣ .

[٥] الخطيب، أحمد. ورداح الخطيب. *اتجاهات حديثة في التدريب*. الرياض: مطابع الفرزدق، ١٩٨٦م.

[٦] الفـرا، فاروق حمدي. «اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» *رسالة الخليج العربي*، ١٤، (١٩٨٥م).

[٧] Pieres, E.A. *Some Notes on Competency Based Teacher Education. Amman: UNRWAL UN-ESCO Institute of Education, 1983.*

[٨] Medley, Donald M. and Patricia R. Crook, "Research in Teacher Competency and Teaching Tasks" *Theory and Practice*, (Autumn 1980), 294-301.

[٩] Short, Edmond C. "The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education." *Journal of Teacher Education*, 36, (March-April, 1985), 2-6.

[١٠] اونروا، يونسكو، وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية. *قائمة كفايات معلم المدرسة الابتدائية*. بيروت، أونروا/ يونسكو، ١٩٨٠م.

[١١] نشوان، يعقوب. *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*، ط٢. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٦م.

[١٢] Levine Arthur, *Handbook on Undergraduate Curriculum.*, San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

[١٣] Oliva, Peter F. *Developing the Curiculum.* Boston: Little, Brown, 1982.

[١٤] Weigand, James E. *Devoloping Teacher Competencies*, Englewood Cliff, New Jersey: Prentice-Hall, 1971.

[١٥] جابر، جابر عبدالحميد. وطاهر عبدالرازق. *أسلوب النظم بين التعليم والتعلم*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

Educational Competencies of Students in Colleges of Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Ya'coub H. Nashwan* and Abdulrahman M. Al-Shawan**
**Associate Professor and ** Assistant Professor, Department of Curricula and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The study is concerned with developing a comprehensive list of teacher competencies to fit the needs of the propsective teachers at the colleges of education in Saudi Arabia. In order to achieve this goal these researchers examined the related literature, and traced the history of the Competency Based Teacher Education (CBTE) programs which goes back to 1967.

The researchers used the system approach for the purpose of analysing the role of the student teacher in respect to the interaction-relationship among the student teacher, the learning environment, the curriculum and the student. Each of the above elements forms a subsystem to the general teaching-learning system. The system approach was also used to analyze the training process where the student teacher represents the core of the process in relation to the other subsystems that include characteristics of the society, the individual and his needs, the training program, the educational competencies and the follow-up system. This analysis shows that the prospective teacher needs to acquire several competencies in order to be a successful teacher.

The researchers defined educational competency as follows: teaching competency is the ability to implement teaching activities which are based on facts, concepts, generalizations and principles that appears through the educational behavior which aims at perfection.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٢٧-١٥٠ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

القدوة في استخدام الوسائل التعليمية

محمد بن سليمان المشيقح

أستاذ مشارك، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. اختلفت وظيفة المعلم في عصرنا الحالي عما كانت عليه في العصور السابقة فالتقدم العلمي والتقني أضاف أعباء كثيرة وجديدة على معلم اليوم الذي أصبح لزاما عليه التعامل مع نتاج هذا العلم وتوظيفه في خدمة الأهداف التربوية. لذا لزم عليه أن يستخدم تلك الوسائل الكفيلة بتحقيق ما يصبو إليه. فالوسائل التعليمية ليست مهمة في حد ذاتها. بل إن أهميتها تنبع من استخدامها لأداء دورها الأساسي في تحقيق الأهداف التربوية. وعلى هذا فالوسائل التعليمية تعتبر أدوات للتعليم والتعلم واستخدامها الاستخدام الأمثل ضرورة تربوية ملحة.

وإذا كنا — نحن التربويون المتخصصون في الوسائل التعليمية وفي تدريب المعلمين — نؤمن بأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم ونطالب الآخرين باستخدامها فلابد من أن نكون قدوة للآخرين في هذا الميدان.

ولكي نكون قدوة للآخرين في استخدام الوسائل التعليمية فقد اقترح الباحث نموذجا يتكون من ست عمليات أساسية، ولكل عملية منها عدد من الفروع والأنشطة وتشمل هذه العمليات كلاً من: التعريف والتدريب وتوفير الوسائل التعليمية وتوفير الحوافز بأنواعها وتكوين العادات والتدريب أثناء العمل.

ويتسم هذا النموذج بالمرونة عند التطبيق فهو يتيح الحرية بالتقديم والتأخير وهذه نقطة مهمة تتمشى مع طبيعة الظروف التي أصبحت كثيرة التغير لتأثرها بمعطيات العلم والتقنية الحديثة.

مقدمـــة

يتميز العصر الحالي بثورة عظيمة في مجال العلوم والتقنية، وبتقدمها الهائل في مجالات وسائل الاتصـال وتقنياته، وقد ساعد هذا في تدفق المعلومات وسرعة انتقالها من مكان إلى آخر بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ الإنسانية الطويل.

وأدى هذا التقدم التقني الكبير إلى مضاعفة مسؤوليات المربين الذين أصبح لزاما عليهم التعـامـل مع كل هذا الزخم من المعلومات وأصبح عليهم التعرف على كل هذه المعلومـات بقصد الاختيار منها لما يتناسب مع الأهداف التي يرمون إليها، ويهدفون إلى تحقيقها في أقصر وقت، وبأفضل السبل.

ولتحقيق هذا، أصبح المربي اليوم في سباق مع الزمن. ومن هنا نبع احتياجه الشديد لاستخدام الوسائل التعليمية التي سوف يوظفها ضمن النظام التعليمي الشامل لتحقيق أهدافه التربوية. لذا فالوسائل التعليمية ليست مهمة في حد ذاتها بل إن أهميتها ترجع إلى ما تقوم به من دور أساسي ومهم في عمليتي التعليم والتعلم.

يؤكد ولكنسون بهذا الصدد على أن الوسائل التعليمية هي أدوات للتعليم والتعلم وهـذه الأدوات يجب توافـرهـا لكي تقـابل احتياج الأساتذة والطلاب لاستخدامها فمن الضروري توفير أنواع مختلفة من الوسائل التعليمية التي تناسب مختلف المناهج التعليمية والتي تراعي الفروع الفردية بين الطلاب، فليس من العدل في شيء أن نلوم ذلك العامل الذي عجز عن إنجاز عمله على الوجه الأكمل إذا لم توفر له الأدوات اللازمة لذلك [١].

وإذا كان استخدام الوسائل التعليمية ضمن الإطار الشامل للعملية التعليمية مهما لكل معلم، فإن الأهمية تتضاعف بالنسبة للمعنيين بتدريب المعلمين، ونظرًا لأن ما يتعرض له هؤلاء من كفايات ومهارات خلال إعدادهم الوظيفي يترك في الغالب أثرًا واضحًا في سلوكياتهم التعليمية، فنلاحظهم على سبيل المثال يكررون المعارف والخبرات التي تعلموها واعتادوا على سلوكها [٢، ص١٨].

فعلينا نحن المربين — خاصة المعنيين بتدريب المعلمين والمتخصصين في الوسائل التعليمية ومسؤوليها — ألا نطلب من الآخرين استخدامها قبل أن نبدأ بأنفسنا، فمن الواجب علينا أن نكون قدوة لغيرنا، ومن هنا يأتي دور الدراسة الحالية في اقتراح نموذج عملي منظم يمكن به تطوير هذه القدوة السلوكية في مجال توظيف وسائل وتقنيات التعليم بالتربية عامة، وإعداد المعلمين خاصة.

تعريف المصطلحات

إن تعريف بعض المفردات الأساسية في كل بحث شيء ضروري للغاية، فللكلمات التي نستخدمها معان مركزية، ومعان هامشية، وقد يعبر لفظ واحد عن عدة معان، وقد تشترك معان كثيرة في لفظ واحد، وكل هذا يؤكد ضرورة تحديد المصطلحات — طبق القواعد والأصول المعروفة التي يجب مراعاتها — حتى يتم الاتفاق على المعنى الدقيق المقصود [٣، ص١٥].

ومما تقدم، فنحن بصدد تعريف ما نعنيه ببعض المصطلحات والمفاهيم الواردة في هذا البحث.

١) القـــدوة

يذكر الفيروز آبادي في *القاموس المحيط* أن القدوة هي ما تسننت به واقتديت به، وتقدت به دابته: لزمت سنن الطريق، وتقدى هو عليها... وما أقداه ما أطيبه [٤، مج٤، ص ٣٧٦].

أما في *المعجم الوسيط* فالقدوة هي المثال الذي يتشبه به غيره فيعمل مثل ما يعمل.

والقدوة: يقال فلان قدوة إذا كان يقتدى به، ولى بكر قدوة [٥، مج٢، ص٧٢].

وفي قاموس وارتابيت العربي الانجليزي Wartabets Arabic English Dictionary نجد أن كلمة قدوة قد ترجمت إلى مايلي:

Model for imitation, good example, pattern source, or trunk having branches[٦]

فالقدوة هي :

ا) النموذج الذي يحتذى

ب) والمثال الجيد

جـ) والنموذج أو النمط

وهي أيضًا :

د) الأصل ذو الفروع

وفي هذا البحث سنأخذ أشهر معاني القدوة، وهي المثال الذي يحتذى، فينبغي أن نكون — نحن المختصون والتربويون — قدوة لغيرنا في استخدام الوسائل التعليمية ويجب ألا نكتفي بالتحدث عنها فقط، بل يجب أن نستخدمها بطريقة مثالية حتى نكون نماذج حية يقتدى بنا غيرنا.

فالمربي المؤمن بأهمية الوسائل التعليمية ومالها من دور أساسي في عمليتي التعليم والتعلم هو الذي يسعى دائمًا لاستخدامها ويكون قدوة لغيره.

والمتخصص في الوسائل التعليمية، يسعى دائمًا لاستخدامها هو قدوة صالحة لغيره، والمسؤول عن الوسائل التعليمية الذي يسعى دائما لاستخدامها هو قدوة صالحة لغيره.

٢) العـــادة

ومن المفردات أو المصطلحات التي سترد في أثناء هذا البحث «العادة» وهي تعني لغة «كل ما اعتيد حتى صار يفعل من غير جهد [٤، مج ٤، ص٣٧٦] فالتعود على الشيء هو جعله عادة ملازمة، وهذا هو المعنى القديم والمتعارف عليه. قال معاوية بن مالك:

أعـود مثـلهـا الحـكـماء بعـدي إذا ما الحـق في الأشـياع نابـا

[٤، مج ٤، ص٣٧٦]

وقال ناجية الجرمي :

أعـودهـا الـفـنـيان بعـدي ليفعلوا كفعـلي إذا ما جار في الحكم تابـع

[٤، مج٤، ص٣٧٦]

أما في علم النفس فإن العادة هي : نمط من السلوك الذي تثيره مواقف معينة بأسلوب آلي ميكانيكي، فكلما وضع الكائن الحي في ذلك الموقف، كلما جاءت هذه الاستجابات الآلية المعروفة باسم العادة [٧، ص ١٦٣].

٣) نموذج القدوة المقترح في استخدام الوسائل التعليمية

والنموذج المقترح يحتوي على ست عمليات أساسية ولكل عملية منها عدد من الفروع أو الأنشطة كما في الشكل رقم ١.

شكل رقم ١. نموذج القدوة في استخدام الوسائل التعليمية.

عملية التعريف	عملية التدريب	عملية توفير الوسائل التعليمية
أ - البحوث العلمية ب- المصطلحات	أ - إنتـــاج ب- اختيار حـ- استخدام د - تقويم	أ - وسائل تعليمية جاهزة ب- وسائل تعليمية مصنوعة محليًا
عملية توفير الحوافز	**عملية تكوين العادات**	**عملية تدريب أثناء العمل**
أ - قدم حافزاً ب - أوصي بحافز جـ - اطلب حافزاً	أ - كون عادة لنفسك ب- ساهم في تكوين عادات الأخرين	أ - إنتـــاج ب- إختيـــار حـ- إستخدام د - تقـويم

والعمليـات الأساسية هي :
١) عملية التعريف
٢) عملية التدريب
٣) عملية توفير الوسائل
٤) عملية توفير الحوافز
٥) عملية تكوين العادات
٦) عمليات التدريب أثناء العمل

وهـذا النمـوذج المقـترح — وإن بدا وكأنه نموذج خطي linear فإن عناصره قابلة للتحرك من حيث التقديم والتأخير والترتيب. وهو يتيح الحرية في تقديم أو تأخير بعض العناصر أو نؤخر في الترتيب لأن العلم في حركة مستمرة وفي تجديد وتغيير متتابعين.

ويود البـاحث أن يؤكـد أن نموذج القدوة في استخدام الوسائل التعليمية أسلوب منهجي منـظم يهدف إلى إيجـاد أسـاليب يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في حل مشكلة استخدام الوسائل التعليمية، وإتاحة الفرصة لها لتقوم بدورها الأساسي في عمليتي التعليم والتعلم.

العمليات الأساسية لنموذج القدوة المقترح وفروعها

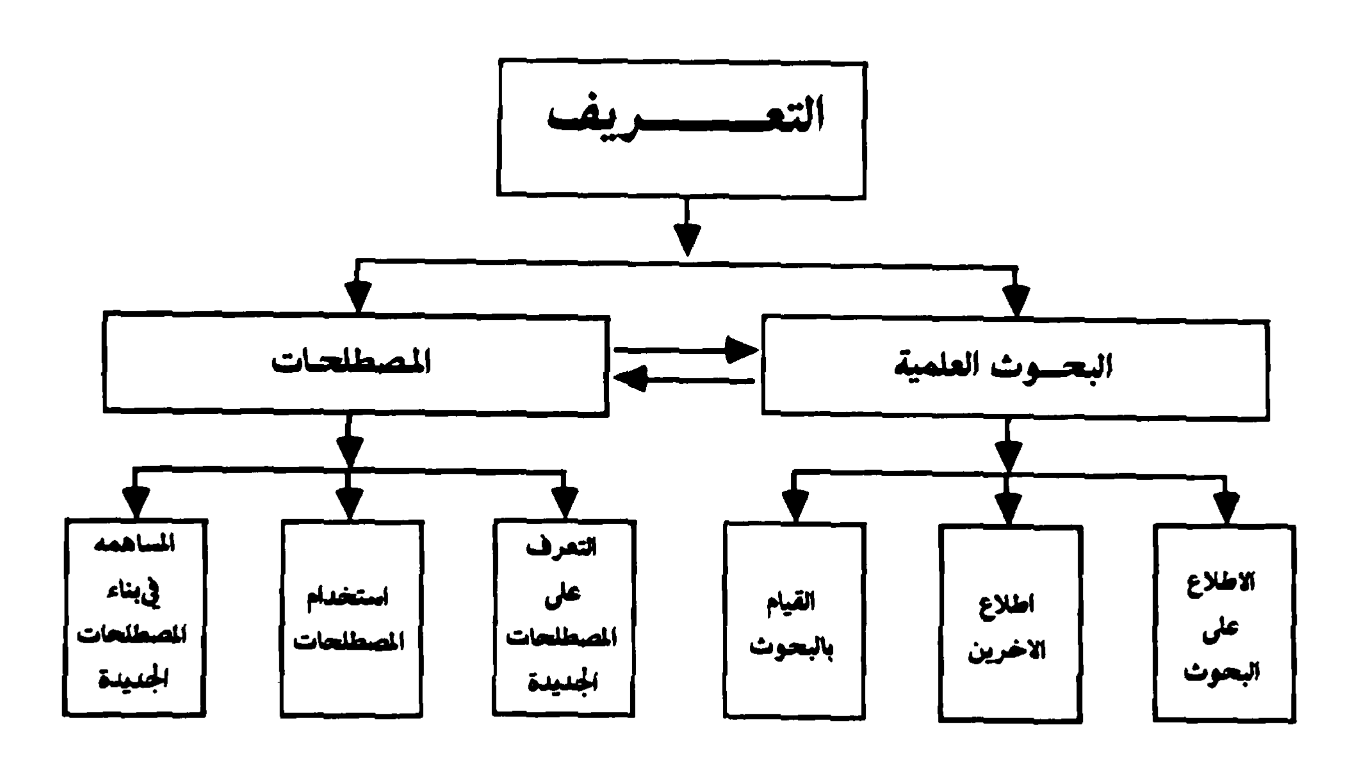
أولاً : التعريـف

التعريف نوعان : اسمى وواقعي، والهدف من التعريف الاسمى هو الوصول إلى مجموعة من المعاني المتفق عليها للتصورات التي تتيح لمن يستخدمونها أن يفهم كل منهم الآخر؛ أما التعريف الواقعي، فهو يتضمن قضية تعبر عن طبيعة ظاهرة معينة.

ويمكن تقسيم عملية التعريف إلى عنصرين فرعيين كما هو مبين في شكل رقم ٢ وهما :

أ - البحوث العلمية
ب - المصطلحـات

التعريف	التدريب «قبل العمل»	توفير الوسائل التعليمية
توفير الحوافز	تكوين العادات	التدريب «أثناء العمل»



١ـ البحوث العلميــة

كان للبحوث العلمية أثرها الفعال المهم في شتى فروع المعرفة، وبما أن التربية مجال مهم من هذه المجالات فإن للبحوث العلمية فضلاً كبيرًا فيما وصلت إليه التربية الحديثة من تقدم وتطور. كما أن لها دورًا فعالاً في مجال الوسائل التعليمية، فقد أثبتت الدراسات والتجارب التطبيقية أهميتها ودورها الأساسي في العملية التربوية، وفي تحسين الاستخدام من حيث المكان، والزمان، والمستفيدين من الوسائل، وهذا سنلخصه في العبارات: أين، ومتى، ولمن؟.

وقد قامت البحوث العلمية إلى استنباط العديد من الوسائل التعليمية الحديثة التي كان لها دور كبير في تحقيق كل نوع من الأهداف التعليمية المحددة والتي تتناسب مع كل منهج.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التعريف بالبحوث ونتائجها فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

١ـ الاطلاع على نتائج البحوث العلمية

٢ـ إطلاع الآخرين على نتائج البحوث العلمية

٣ـ القيام بالبحوث العلمية

٢ـ المصطلحـــات

من أهم مميزات التقدم العلمي والمعرفي الاهتمام الكبير بالمصطلحات العلمية في كل مجال. وكان من أهم نتائج البحوث العلمية والنشر تعريف تلك المصطلحات وتمديدها، والتي لها دور أساسي كبير في فهم كل عملية، وإدراك دورها الفعال في العملية التعليمية، كما أن فهم المصطلحات العلمية يعطينا التعريفات المحددة لكل عملية على حدة، وحدود تلك العملية، فهي تساعد في بناء نتائج البحوث العلمية، وتتأثر بالممارسة.

نشـــاط

ومن أجل التعريف بالمصطلحات التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية :

١ـ التعرف على المصطلحات العلمية الجديدة

٢ـ استخدام المصطلحات العلمية

٣ـ المساهمة في بناء مصطلحات جديدة

ثانـيًا : التدريـــب

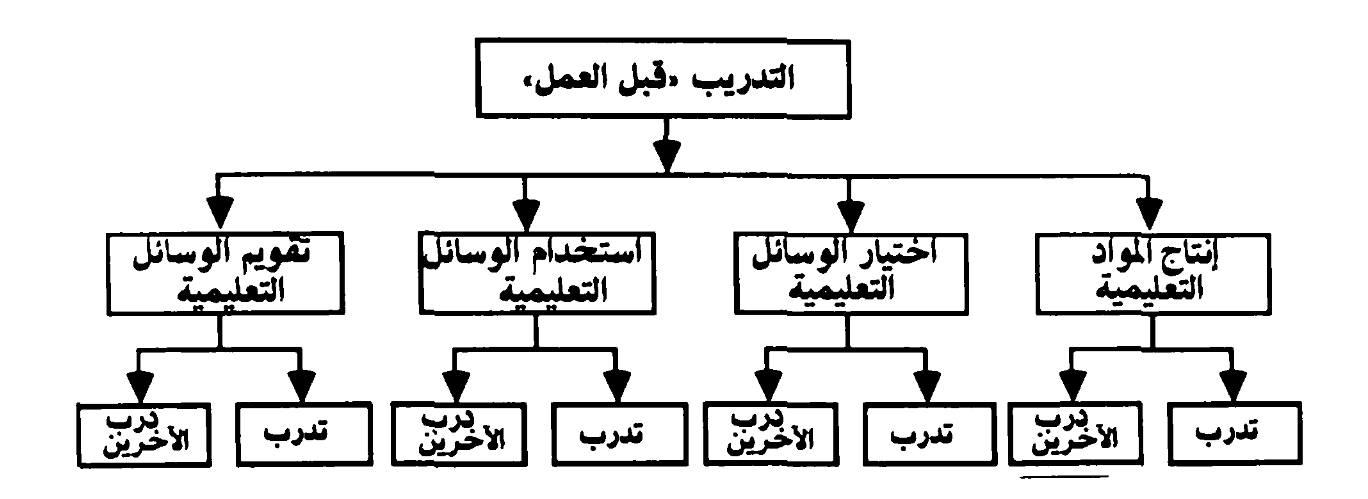
التعـــريـف	التدريب «قبل العمل»	توفير الوسائل التعليمية
تـوفير الحوافز	تكويـن العـادات	التـدريب «أثناء العمل»

وللتدريب قبل العمل على استخدام الوسائل التعليمية أهمية كبيرة في تقرير استخدام المعلمين لها، فمعظم البحوث أظهرت أن المعلمين يميلون إلى استخدام الوسائل التعليمية إذا كان لديهم بعض الخبرات السابقة عنها كما يرى كل من : أوبتز Obetz [٨]، وأوليفر Oliver ، وأرثربري Artherbury [١٠].

وعملية التدريب قبل العمل تتكون من أربعة عناصر هي :

١ـ التدريب قبل العمل على إنتاج المواد التعليمية

لا يقتصر عمل المعلم على استخدام المواد التعليمية الجاهزة الصنع فقط، بل يجب عليه أن يسهم في إنتاجها لأسباب علمية وتربوية ومالية ، ولن يتأتى له ذلك إذا لم ينل قدرًا



شكل رقم ٣. عناصر التدريب والأنشطة المصاحبة.

وافـرًا من التدريب على إنتاجها وهذا بدوره ينطبق على كل من الأخصائي والمسؤول في الوسائل التعليمية.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب على إنتاج المواد التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

أ - تدرب على إنتاج المواد التعليمية

ب - درب الآخرين على إنتاج المواد التعليمية

٢- التدريب قبل العمل على اختيار الوسائل التعليمية

هناك الكثير من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند القيام بعملية الاختيار للوسائل التعليمية المراد استخدامها ولعل من أهمها صدق المعلومات التي تقدمها الوسيلة والجودة وصلتها بمحتويات الموضوع ودورها في تحقيق الأهداف ومناسبتها لسن المتعلمين.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب على اختيار الوسائل التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

أ - تدرب على اختبار الوسائل التعليمية

ب ـ درب الآخرين على اختيار الوسائل التعليمية

٣ـ التدريب قبل العمل على استخدام الوسائل التعليمية

عند استخدام الوسيلة يجب أن ينظر إليها على أنها جزء أساسي في عملية التعلم وأن أهميتها تكمن فيما تقوم به من دور أساسي في هذه العملية ،كما يجب اختيار الوقت المناسب لعرضها وإشراك التلاميذ في ذلك، والإلمام التام بمحتوياتها.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب على استخدام الوسائل التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

أ ـ تدرب على اختيار الوسائل التعليمية

ب ـ درب الآخرين على استخدام الوسائل التعليمية

٤ـ التدريب قبل العمل على تقويم الوسائل التعليمية

للتقويم دور أساسي ومهم في العملية التعليمية، فمن واجب المعلم أن يقوم الوسيلة التي استخدمها من ناحية مناسبتها للمادة العلمية ولمستوى التلاميذ ودورها في تحقيق الأهداف.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب على تقويم الوسائل التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

أ ـ تدرب على تقويم الوسائل التعليمية

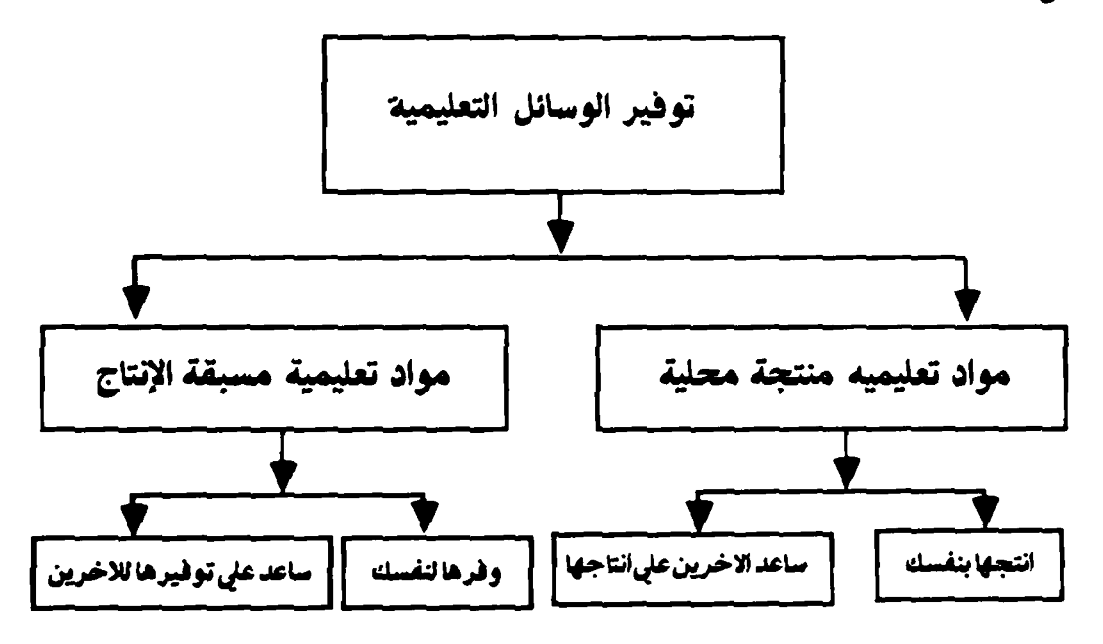
ب ـ درب الآخرين على تقويم الوسائل التعليمية

التعريف	التدريب «قبل العمل»	توفير الوسائل التعليمية
توفير الحوافز	تكوين العادات	التدريب «أثناء العمل»

ثالثًا: توفير الوسائل التعليمية

إن توفير الوسائل التعليمية أمر ضروري ويعتبر عنصرًا إيجابيًا في دفع الآخرين لاستخدامها، يقول أوبتز Obetz : إن المعلمين يميلون إلى استخدام الوسائل التعليمية إذا كان باستطاعتهم الحصول عليها بيسر وسهولة [٨].

وهناك نقطة مهمة ينبغي ألا نغفلها وهي تهيئة الجو المناسب والملائم لاستخدام الوسائل التعليمية وتطويرها.



شكل رقم ٤ . عناصر توفير الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة.

نشــــاط

ولكي تتم عملية توفير الوسائل التعليمية يجب أن نقوم بالأنشطة التالية :

١ـ وسائل تعليمية (مواد تعليمية مصنعة محليًا) :

ا - أنتج موادك التعليمية بنفسك

ب - ساعد الآخرين على إنتاج موادهم التعليمية

٢ـ وسائل تعليمية (مواد تعليمية مسبقة الإنتاج) :

ا - اعمل على توفير المواد التعليمية بنفسك

ب - ساعد على توفير المواد التعليمية للآخرين

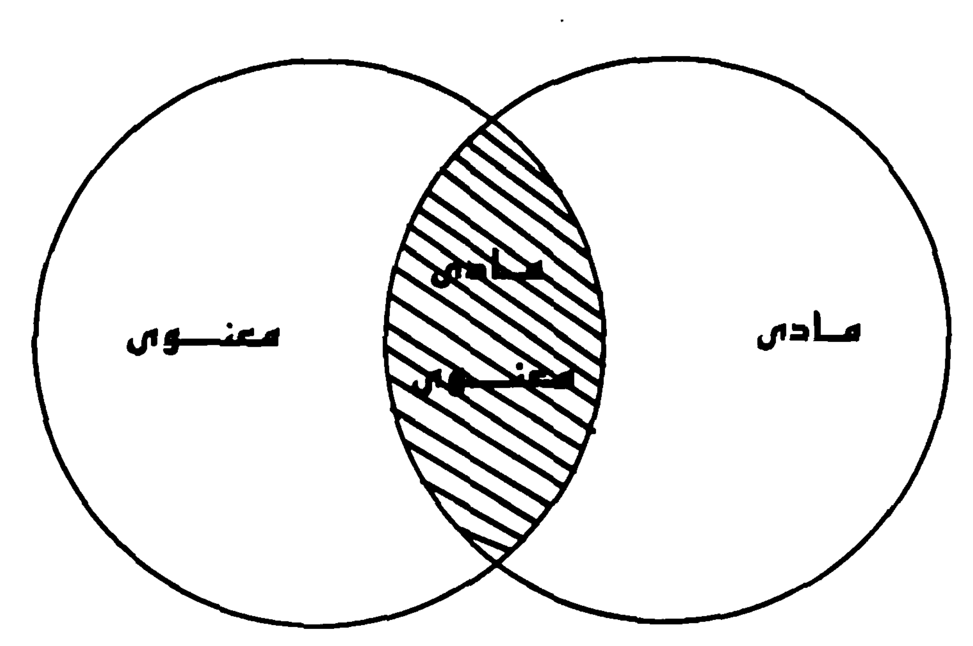
رابعًا: الحوافز

التعريف	التدريب «قبل العمل»	توفير الوسائل التعليمية
توفير الحوافز	تكوين العادات	التدريب «أثناء العمل»

إن للحوافز أهمية بالغة في تشجيع الآخرين على استخدام الوسائل التعليمية، فقد أثبتت البحوث التربوية أن بعض المؤسسات التعليمية التي قدمت بعض المغريات لأعضاء هيئة التدريس بها قد نجحت في جعلهم يستخدمون الوسائل التعليمية بنسبة أكبر وهذا ما اتضح من تجربة المدرسة والجامعة الأمريكية American School and University [١١، ص٣٢].

والحافز قد يكون ماديًا، وقد يكون معنويًا، ولكن من الأفضل أن يشمل كلا الجانبين، المادي والمعنوي (شكل رقم ٥).

فمن الحوافز أن تضع — إذا كنت مسؤولاً — من أوليات الحصول على الترقية أن يكون هناك تجديد في أساليب التدريس وفي استخدام الوسائل التعليمية.



شكل رقم ٥ . أنواع الحوافز.

الحوافز:

(١) مادي

(٢) معنوي

(٣) مادي معنوي

نشـــاط

ولكي تتم عملية توفير الحوافز بشكل أفضل فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

أ)

١ـ أوجد حافزًا لنفسك	ماديًا - معنويًا - ماديًا معنويًا	إذا كنت في موقع صنع القرار
٢ـ أوجد حافزًا للآخرين	ماديًا - معنويًا - ماديًا معنويًا	

ب)

١ـ أوص بحافز لنفسك	مادي - معنوي - مادي معنوي	إذا كنت في موقع الاستشارة
٢ـ أوص بحافز للآخرين	مادي - معنوي - مادي معنوي	

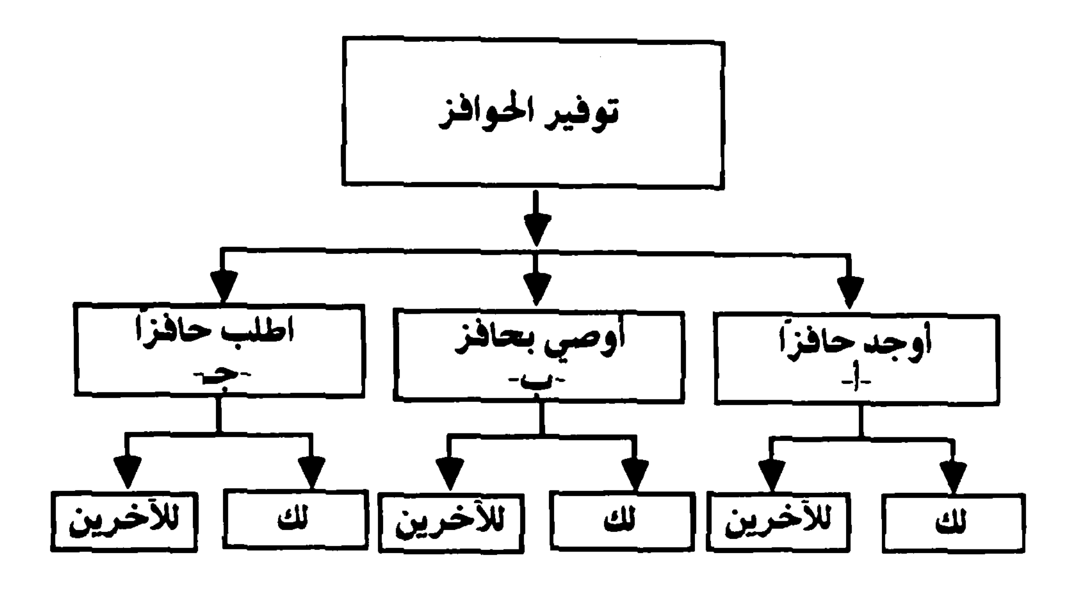
جـ)

١ـ اطلب حافزًا لك	ماديًا - معنويًا - ماديًا معنويًا	إذا لم تكن في موقع صنع القرار أو الاستشارة
٢ـ اطلب حافزًا للآخرين	ماديًا - معنويًا - ماديًا معنويًا	

خامسًا: تكوين العادات

العادات كما ذكرنا في التعريف السابق هي ما اعتيد على عمله حتى صار يفعل عن غير جهد، أو بأسلوب آلي.

وواضح أنه من الصعوبة بمكان أن نغير تلك العادات التي تأصلت فينا لمدة طويلة، فالمعلم الذي تعود على تقديم مادته العلمية عن طريق المحاضرات فقط سيجد صعوبات



شكل رقم ٦ . عملية توفير الحوافز والأنشطة المصاحبة.

توفير الوسائل التعليمية	التدريب «قبل العمل»	التعريف
التدريب «أثناء العمل»	تكوين العادات	توفير الحوافز

جمة في تغيير عادته هذه، أو التخلص منها واللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية كما يرى كل من: بوردي Purdy [١٢]، وايفان Evan [١٣]. ولهذا فمن الأهمية تدريب معلم المستقبل على تكوين العادات التي من شأنها المساهمة في رفع كفاءته التربوية والتدريسية

كاستخدام الوسائل التعليمية، بل ينبغي أن يدرب المعلمون على استخدامها من قبل أن ينتظموا في سلك التعليم.

نشـــاط

ومن أجل أن تتم عملية تكوين العادات لديك ولدى الآخرين فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

١- اجعل استخدام الوسائل التعليمية عادة لديك كمايلي:

ا - استخدم الوسيلة التعليمية

ب - قوّم الوسيلة التعليمية، ثم استخدمها

جـ- وإذا لزم الأمر حسّن الوسيلة التعليمية

د - ثم أعد استخدام الوسيلة التعليمية، وهكذا

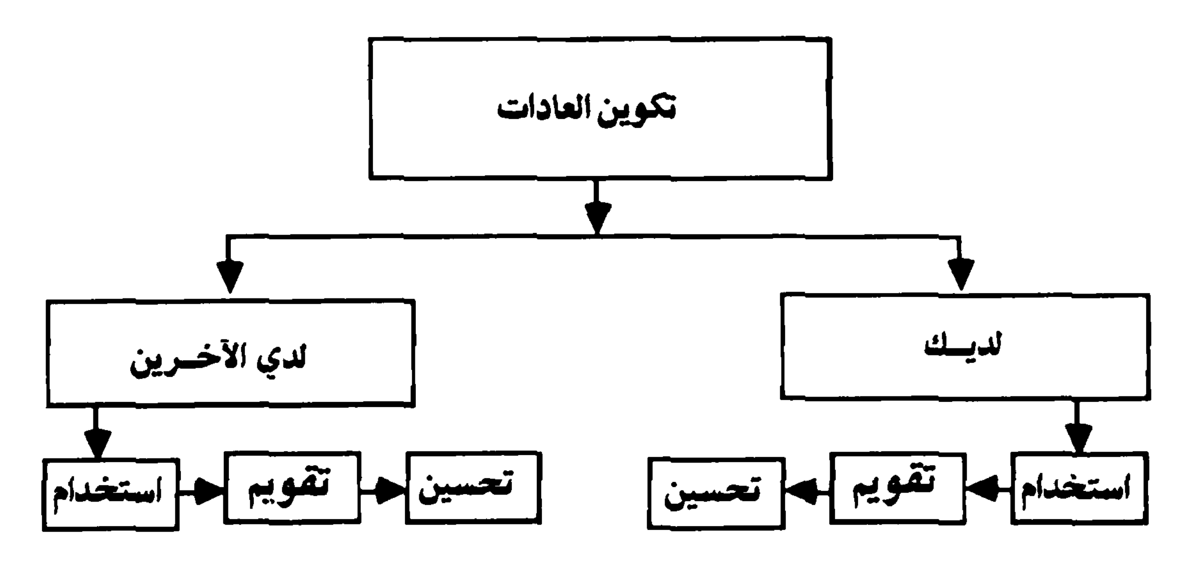
٢- أسهم في جعل استخدام الوسائل التعليمية عادة لدى الآخرين كمايلي:

ا - شجّع الآخرين على استخدام الوسيلة التعليمية

ب - شجّع الآخرين على تقويم الوسيلة التعليمية، ثم استخدامها

جـ- اطلب من الآخرين تحسين الوسيلة التعليمية إذا لزم الأمر.

د - ثم اطلب من الآخرين إعادة استخدام الوسيلة التعليمية، وهكذا



سادسًا: التدريب أثناء العمل

التعريف	التدريب «قبل العمل»	توفير الوسائل التعليمية
توفير الحوافز	تكوين العادات	التدريب «أثناء العمل»

إن للتدريب أثناء العمل أهمية قصوى ويجب على كل صاحب مهنة أن يقوم بها دائمًا خاصة في وقتنا الراهن، فمن طبيعة هذا العصر التجديد الدائم في مجالات التقنية والعلم والوسائل المستخدمة، فكل يوم يظهر ما هو جديد وما يمكن الاستفادة منه في ميدان التعليم وميدان الوسائل التعليمية على وجه الخصوص.

وقد أجريت بحوث عديدة لمعرفة آثار التدريب أثناء العمل وأثبتت هذه الأبحاث أن استخدام الوسائل التعليمية قد ازدادت نسبته بين العاملين الذين دربوا أثناء العمل. فقد أصبح معظمهم يميل لاستخدام الوسائل التعليمية كما نوه كل من: فليشر Fleischer [١٤]، وكازما Kozma [١٥].

وعملية التدريب أثناء العمل كما في الشكل رقم ٨ تتكون من:

١ـ التدريب أثناء العمل على إنتاج المواد التعليمية

إن التدريب أثناء العمل على إنتاج المواد التعليمية لا يقل أهمية عن التدريب قبل العمل على إنتاجها لطبيعة العلم المتطورة دائما والتي تلح علينا بمواكبتها والتعرف على كل جديد وملائم لهذا التطور.

نشـــاط

ومن أجل أن تتم عملية التدريب — أثناء العمل — على إنتاج المواد التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

ا ـ تدرّب أثناء العمل على إنتاج المواد التعليمية التي تحتاج إليها

ب ـ درّب الآخرين أثناء العمل على إنتاج المواد التعليمية التي يحتاجون إليها

٢ـ التدريب أثناء العمل على اختيار الوسائل التعليمية

يقدم العلم والتقنية الحديثة كل جديد في مجال الوسائل فمن هنا نبعت أهمية الاختيار لكل ما يتناسب مع طبيعة طلابنا ومقرراتنا وما يواكب تطور العلم الحديث.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب — أثناء العمل — على اختيار الوسائل التعليمية فإننا نقوم بالأنشطة التالية:

ا ـ تدرّب أثناء العمل على اختيار الوسائل التعليمية التي تحتاج إليها

ب ـ درّب الآخرين أثناء العمل على اختيار الوسائل التعليمية التي يحتاجون إليها

٣ـ التدريب أثناء العمل على استخدام الوسائل التعليمية

إن عملية الاستخدام مهمة جدًا والتدريب عليها أثناء العمل لا تقل أهمية عنها، وذلك كما أشرنا سابقًا، فسمة التطور العلمي وما يقدم لنا من الجديد يحتم علينا أن نقوم بتدريب دوري أثناء العمل لمواكبة التطورات الجديدة.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب — أثناء العمل — على استخدام الوسائل التعليمية نقوم بالأنشطة التالية:

ا - تدرّب أثناء العمل على استخدام الوسائل التعليمية

ب - درّب الآخرين أثناء العمل على استخدام الوسائل التعليمية

٤- التدريب أثناء العمل على تقويم الوسائل التعليمية

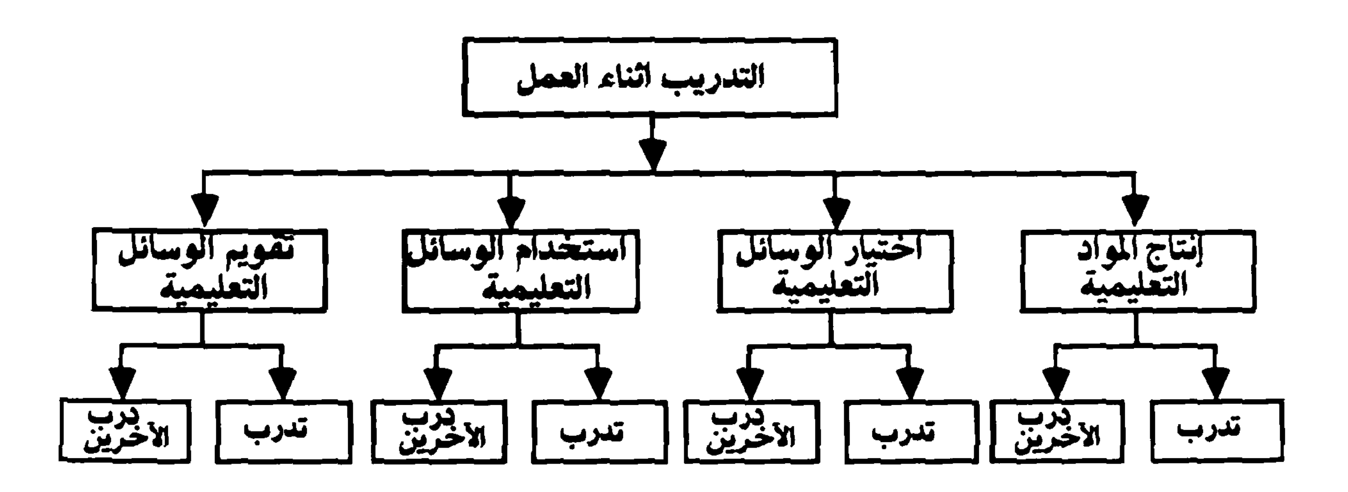
يجب على كل معلم تقويم ما يستخدمه من وسائل تعليمية، ولن يتأتى له ذلك دوريًّا أثناء العمل ولكل ما يستخدمه من وسائل تعليمية إلا بالتدريب الدوري أثناء العمل.

نشـــاط

ولكي تتم عملية التدريب - أثناء العمل - على تقويم الوسائل التعليمية نقوم بالأنشطة التالية:

ا - تدرّب — أثناء العمل — على تقويم الوسائل التعليمية

ب - درّب الآخرين — أثناء العمل — على تقويم الوسائل التعليمية



شكل رقم ٨. التدريب — أثناء العمل — والأنشطة المصاحبة.

المناقشـــة

التقدم العلمي والتقني الذي يتميز به عصرنا أضاف أعباء جديدة — لم تكن موجودة من قبل — لمعلم اليوم، فلكي يستطيع مواكبة هذا التقدم لابد له من الاستعانة بوسائل وأساليب قدمتها وتقدمها لنا التقنيات الحديثة كل يوم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

لذا فقد قمنا بتصميم هذا النموذج المقترح من أجل مساعدة كل من المعلم والمتعلم لعله يقدم بعض العون لهما في استخدام الوسائل التعليمية، حيث يتسم بالسهولة واليسر، كما أن المرونة التي يتميز بها تتيح الحرية بالتقديم والتأخير حسب طبيعة الظروف المتجددة.

واتسام هذا النموذج بالسهولة واليسر ينبع من كونه يشتمل على ست عمليات مبسطة هي: التعريف بالوسائل التعليمية، والتدريب عليها، وتوفيرها، وتوفير الحوافز بأنواعها، وتكوين العادات في استخدامها، والتدريب أثناء العمل.

وقد نبعت فكرة هذا النموذج من مفهوم القدوة: حيث إن القدوة هي: المثال الذي يتشبه به غيره فيعمل مثل ما يعمل، فنحن كمربين (مثلاً) عندما نستخدم الوسائل التعليمية بأسلوب منهجي ومنظم أمام طلابنا ومتدربينا فإننا نكون قدوة لهم، كما إن اتباع تسلسل النموذج المنهجي وتكرار ذلك ما أمكن قد يسهم في تكوين عادات لنا ولمتدربينا، كما أن للمرونة التي يتميز بها هذا النموذج، دورًا مهمًّا في إمكانية تطبيقه حسب الظروف المتجددة والمتغيرة دومًا سواء للأفراد أو المؤسسات، فأين ومتى نبدأ ليس مهمًّا بقدر ما نراه ضروريًّا ويحقق أهدافنا التربوية.

وتعتبر عملية توفير الحوافز من أهم عمليات هذا النموذج، وذلك لما للحوافز، سواء المادية أو المعنوية أو كلاهما، من أهمية بالغة في التشجيع على استخدام الوسائل التعليمية.

ومن العمليات التي يشتمل عليها النموذج وتعتبر لها أهميتها الخاصة هي: التدريب

وإعادة التدريب أثناء العمل فبقدر ما للتدريب من أهمية إلا أن التدريب أثناء العمل لا يقل أهمية وذلك لطبيعة العلم المتجدد دائمًا.

لا نستطيع القول بأن هذا النموذج هو الأفضل، بل هو مساهمة متواضعة تهدف إلى مساعدة المعلم ليكون قدوة للمتعلم في استخدام الوسائل التعليمية ومساعدة المتعلم ليتخذ معلمه مثلاً في ذلك.

وأخيرًا يعتقد الباحث. أن القدوة في استخدام الوسائل التعليمية قد تكون من أيسر الطرق لتحقيق تعليم أعمق وأشمل وألصق في أذهان الآخرين، لذا فالباحث يأمل أن يفيد بحثه هذا المعلمين عامة والمعلمين في حقل الوسائل التعليمية خاصة.

المراجـــع

[١] Wilkinson, Gerel L. *Media in Instruction: 60 Years of Research.* Washington, D.C.: Association for Educational Communication and Technology, 1980.

[٢] Ramsay, Curtis Paul, "Elementary Teacher Preparation Interface with Media." *Audiovisual Instruction*, 16, No. 4. (1971).

[٣] Estes, William K. *Modern Learning-Theory.* New York: Appleton-Century-Crafts, 1958.

[٤] الفيروز آبادي. *القاموس المحيـط*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٥] أنيس، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. ط٢. القاهرة: دار المعارف. ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٦] *Wartabet's Arabic English Dictionary.* 4th ed. Beirut: Librairie du Liban, 1977.

[٧] خيري، السيد محمـد وآخـرون. علم *النفس التربـوي، أصـوله وتطبيقاته*. الرياض: جامعة الرياض، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٨] Obetz, Rose-Lise. "Media Used by Community College Faculty in Classroom." Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles, 1980.

[٩] Oliver, G.E. *A Study of Pre-service Teaching Education in the Use of Media of Mass Communication for Classroom Instruction.* Athens, Georgia: College of Education, University of Georgia, September, 1962.

[١٠] Artherbury, Elivis Hugh. "*Teacher Utilization of Media Services.* Provided by the Regional Educational Service Center in Texas." Ph. D. dissertation, East Texas State Universiy, 1971.

[١١] *American School and University,* Communication Technology Revisited, 5o, No.2 (October 1977).

[١٢] Purdy, Leslie, "Community College Instruction and the Use of New Media: Why Some do and Others Don't." *Educational Technology,* 15, No. 3 (March, 1975).

[١٣] Evans, Richard I. and Peter Leppman, *Resistance to Innovation in Higher Education.* San Francisco: Jossey- Bass. 1968.

[١٤] Fleischer, Linwood N. "Why Hasn't Instructional Technology Had an Impact on American Education?" *International Journal of Instructional Media,* 4, No.2 (1976-77).

[١٥] Kozma, Robert B. "Faculty Development and the Adoption and Diffusion of Classroom Innovations." *Journal of Higher Education,* 49. No.5 (1987).

A Model for the Usage of Educational Media

Mohamed Ibn Sulaiman Al-Moshaikeh
Associate Professor, Department of Educational Technology, College of Education
King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. In our present time the teacher's role has undergone an inevitable and fundamental change due to the vast scientific and technological progress. This progress is very challenging to active teachers because it has necessitated the usage of new inventions in the advancement of education. The educational media derives its importance from attaining the educational goals; and its wise usage is an urgent educational necessity.

Since we, as educators specialized in educational media and teacher training, believe in the role that this media plays in the educational process, and we urge others to use it, then we should be good examples.

To objectify this, the researcher has suggested a model consisting of four points each including a few sub-titles. The main points are: identification, training, availability of educational media, availability of incentives (both spiritual and material), and habituating its usage and finally in-service training. This model allows for altering the sequence of the contents. In the present ever-changing circumstances alteration is, sometimes, essential if we are to keep pace with the progress of science and technology.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٥١-١٧٦ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

تأثيرات الثنائيــة اللغوية

محمد علي الخولــي

أستاذ، قسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى التعرف على تأثير الثنائية اللغوية على كل من الذكاء والمهارات اللغوية والتحصيل الدراسي والتكيف الانفعالي والوظائف المعرفية واستعراض الدراسات في هذا المجال وكشف أسباب اختلاف نتائج هذه الدراسات.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مايلي:

١ـ أشارت بعض الدراسات إلى أن الثنائية تضر بالذكاء. وبعضها أشار إلى أن الثنائية تزيد من الذكاء. وبعضها أشار إلى أن الثنائية لا تأثير لها.

٢ـ فيما يتعلق بالمهارات اللغوية، أشارت بعض الدراسات إلى أن الثنائية تضر بهذه المهارات. وبعضها أشار إلى أن الثنائية تضر ببعض المهارات فقط. وأشار بعضها إلى أن الثنائية تحسِّن هذه المهارات.

٣ـ بالنسبة للتحصيل الدراسي، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية ذات تأثير إيجابي. ودل بعضها على أنها ذات تأثير سلبي.

٤ـ بالنسبة للتكيف الانفعالي، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية ذات تأثير سلبي. ودل بعضها على أنها ذات تأثير إيجابي. ودل بعضها على أن التأثير يختلف باختلاف الأفراد والظروف المحيطة بهم.

٥ـ بالنسبة للوظائف المعرفية، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية تنمي القدرة على التجريد وتزيد من المرونة العقلية. ودلت دراسات أخرى على أنها لا تؤثر في الوظائف المعرفية.

٦ـ من أسباب اختلاف نتائج الدراسات عدم ضبط العوامل أحيانًا، وعدم تحديد نوع الثنائية اللغوية، وتحيز أدوات القياس، والتفسير الخاطىء للنتائج، وتفاوت الدراسات في طول التجربة، وإهمال الاختبارات القَبْلية، والتحيز في اختيار العينات، وتفاوت أحجام العينات، والإفراط في التعميم، واستخدام أدوات قياس غير موثوقة، وعدم استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة. لقد وقعت معظم الدراسات في خطأ أو أكثر من الأخطاء السابقة، مما أدى إلى اختلاف الدراسات في النتائج.

مقدمة

لقد أجريت دراسات عديدة حول تأثيرات الثنائية اللغوية على كل من الذكاء والمهارات اللغوية والتحصيل الدراسي والتكيف الانفعالي والوظائف المعرفية لدى الفرد الثنائي اللغة. ولقد توصلت هذه الدراسات إلى ثلاثة أنواع من الاستنتاجات. بعضها توصل إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر سلبيًا على الفرد من جميع الوجوه أو بعض الوجوه على الأقل. وبعضها توصل إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر إيجابيًا عليه مقارنة بالشخص أحادي اللغة. وبعضها توصل إلى أن الثنائية اللغوية لا أثر لها على الإطلاق وأنه لا فرق بين الثنائي اللغة والأحادي اللغة. وسنعالج في هذا البحث تأثيرات الثنائية اللغوية على الجوانب المختلفة لحياة الثنائي والدراسات التي أجريت في هذا المجال وأسباب اختلاف نتائج هذه الدراسات.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ـ ما تأثير الثنائية اللغوية على الذكاء لدى الثنائي اللغة؟

٢ـ ما تأثير الثنائية اللغوية على المهارات اللغوية لدى الثنائي اللغة؟

٣ـ ما تأثير الثنائية اللغوية على التحصيل الدراسي لدى الثنائي اللغة؟

٤ـ ما تأثير الثنائية اللغوية على التكيف الانفعالي لدى الثنائي اللغة؟

٥ـ ما تأثير الثنائية اللغوية على الوظائف المعرفية لدى الثنائي اللغة؟

٦ـ ما أسباب اختلاف نتائج الدراسات في هذا الميدان؟

تحديد بعض المصطلحات

يقصد بالثنائية اللغوية في هذا البحث أن يعرف الفرد لغتين فقط بأية درجة من درجات المعرفة وأن يستخدمها بأية درجة من درجات الاستخدام. واللغتان عادة هما لغته

الأولى، ويرمز لها هنا بالرمز ل١، ولغته الثانية، ويرمز لها في هذا البحث بالرمز ل٢. وقد يشار إلى الثنائية اللغوية بالثنائية فقط من باب الاختصار. ويشار إلى الفرد بأنه الثنائي اللغة أو الثنـائي. وأمـا من يعـرف لغة واحدة فيشار إليه على أنه الأحادي اللغة أو الأحادي اختصارًا، ويشار إلى الحالة بالأحادية اللغوية أو الأحادية اختصارًا. والثنائية اللغوية أنواع عديدة منها الثنائية المتوازية حين يتعرض الفرد للغتين معًا ومنها الثنائية المتتابعة حين يتعلم الفرد لغة بعد الأخرى.

الثنائـية اللغويـة والذكـاء

لقد دلت بعض الدراسات على أن الثنائية اللغوية bilingualism ذات أثر سلبي على الذكاء. فلقد رأى وزغيربر Weisgerber سنة ١٩٣٥م أن الثنائية تدمر الذكاء والإبداع وأنها إذا انتشرت في شعب ما فإنها تدمر ذكاءه وإبداعيته لأجيال طويلة. وكان هذا موقف كثير من العلماء الألمان دعمًا لنظرية نقاء العرق ونقاء اللغة الألمانية، [١، ص١٦٨].

ولقـد توصـل باحثـون آخـرون في دراسات أمريكية تمت بين سنة ١٩٢٩م وسنة ١٩٣٩م [١، ص١٦٩] إلى أن الشخص الثنـائي اللغة يفكر بلغة ويتكلم بأخرى، مما يجعله مترددا عقليًا ومرتبكًا. وقال هؤلاء الباحثون إن الثنائية عبء على الطفل وتجعله يعاني من إنهاك عقلي لأنه موزع بين لغتين. وتوصلوا إلى أن الثنائي اللغة أدنى ذكاء من الأحادي اللغـة حسبـما تدل اختبـارات الذكاء. ومن هؤلاء الباحثين ميشيل Mitchell ورغ Rigg وسميث Smith .

ولقد وجد ساير Saer [٢، ص٢٢١] سنة ١٩٢٣م أن الثنائيين bilinguals أدنى في معامل ذكائهم من الأطفال الأحاديين monolinguals . ووجد دارسي Darcy سنة ١٩٤٦م أن العمر العقلي للأحاديين يزيد عن العمر العقلي للثنائيين. ووجد ستيوارت سنة ١٩٥١م أن الأحاديين يتفوقون على الثنائيين في اختبارات الذكاء اللفظية والعملية.

ولقد تم التوصل إلى تلك الاستنتاجات بناء على دراسات لم تكن محكمة التصميم. ولم تكن المجموعة الضابطة control group محكمة التوازن مع المجموعة التجريبية -experi

mental group . ولم يكن هناك من سبيل للتأكد من أن تفوق الأحاديين على الثنائيين في الذكاء يعزى إلى الثنائية أو إلى ظروف اقتصادية واجتماعية سيئة لدى الثنائيين. فقد يكون الثنائي فعلا أقل ذكاء. ولكن كيف يمكن الجزم بأن الثنائية هي السبب أم أن هناك عوامل أخرى ذات أثر؟

وفي سنة ١٩٣٧م، درس آرسينيان Arsenian [٢، ص٢٢٠] الدراسات السابقة في الموضوع ذاته، فوجد أن ٦٠٪ من الدراسات السابقة توصلت إلى أن الثنائية تعيق الذكاء بشكل حاد، وأن ٣٠٪ من الدراسات توصلت إلى أن الثنائية تعيق الذكاء إعاقة طفيفة، وأن ١٠٪ من الدراسات أفادت أن الثنائية لا تؤثر سلبيًّا على الذكاء. ورأى آرسينيان أنه لابد من ضبط الدراسات بشكل أفضل حتى نتوصل إلى استنتاجات موثوقة. ولقد توصل إلى أن الثنائية لا تؤثر على الذكاء. ولكن دراسته انتُقِدت لأنه اعتمد في قياس الذكاء على اختبارات ذكاء لم تكن قد قننت في زمانه أي أنه استخدم أداة قياس مشكوك في صدقها وثباتها.

ولدى مراجعة بعض الباحثين لدراسة ساير التي أجريت عام ١٩٢٣م تبين أنه من ناحية إحصائية لا يوجد فرق مهم بين معامل الذكاء intelligence quotient لدى الأحاديين ومعامل الذكاء (IQ) لدى الثنائيين وأن الفرق الظاهر لصالح الأحاديين هو فرق غير مهم أو غير ذي دلالة إحصائيًّا. وقد تمكنوا من كشف عدم أهمية الفرق بفضل تقدم علم الإحصاء ونضوجه، الأمر الذي لم يكن متيسرًا في زمن ساير في أوائل القرن العشرين.

ولقد دلت دراسات أخرى أجراها بارك Barke سنة ١٩٣٣م وجونز Jones سنتي ١٩٥٢ و١٩٦٦م [١، ص١٧٠] على أطفال في ويلز على أن نتائج المقارنة بين الأحاديين والثنائيين في الذكاء تختلف باختلاف وسيلة القياس. فإذا قيس الذكاء باختبار لفظي تفوق الأحاديون على الثنائيين. وإذا قيس باختبار عملي performance test انعدم الفرق بين المجموعتين. ويكون الفرق لصالح الأحاديين كبيرًا إذا كان اختبار الذكاء باللغة الثانية المشتركة بين المجموعتين، كما هو الحال في العادة، وخاصة أن الثنائيين يكونون أقل إتقانًا للغة الثانية من الأحاديين الذين يتكلمونها كلغة أولى. ويزداد الفرق لصالح الأحاديين إذا

ركـز الاختبار على سرعة الاستجابة، حيث إن أداء الأحاديين بلغتهم الأولى أسرع من الثنائيين باللغة ذاتها.

ولقـد دلت دراسـات على أن أطفـال الـريف أقل ذكاء من أطفال المدينة حسب اختبـارات الـذكـاء. ولكن عنـدما حيِّد عامل مهنة الوالد، اختفى الفرق بين الثنائيين والأحاديين في اختبارات الذكاء اللفظية واختبارات الذكاء العملية، حسبما أفادت دراسات قام بها موريسون Morrison في ويلز [١، ص١٧١].

ووجـد دارسي Darcy أن النتـائـج المتناقضة للدراسات المختلفة مردها أساسًا إلى اختلافات في أساليب البحث وإلى غياب تعريف موحد لمصطلح الثنائية اللغوية التي تُجْرَى عليه الدراسات. كما أن بعض الدراسات فشلت في عزل عامل البيئة عن عامل الثنائية. كما أن اختبـارات الـذكاء اللفظية كانت متحيزة لأحاديي اللغة لأنها تختبرهم باللغة التي يتقنونها بينما تختبر الثنائيين باللغة التي لا يتقنونها.

ولقـد توصلت بعض الدراسات إلى نتائج تفيد أن الثنائية تزيد من الذكاء. ولقد حيِّدت إحدى الدراسات عوامل العمر والجنس والمنزلة الاقتصادية الاجتماعية. ووجدت هذه الدراسة التي قام بها بيل Peal وزميله سنة ١٩٦٢م [١ ، ص١٩٠] أن الثنائيين يفوقون الأحـاديين في الـذكاء في اختبار الذكاء العملي واختبار الذكاء بشكل عام (أي الاختبار اللفظي والاختبار العملي).

ولقد انتقد بعض الباحثين دراسة بيل وزميله هذه على أساس أن عينة الثنائيين عينة متحيزة biased sample من أساسها. فقد اختارا عينة من الثنائيين يتقن كل فرد منها اللغة الإنجليزية واللغـة الفرنسية بشكل متوازن وهو في العاشرة من عمره. ويرى البعض أن الطفل الذي يتقن لغتين قراءةً وكتابةً وكلامًا وهو في العاشرة من عمره هو طفل موهوب وذكي بشكل فوق المعدل. ولهذا كانت طريقة اختيار الثنائيين تثير شكًّا في أنهم أذكى من عينة

الأحاديين. وهذا يعني أن هناك خللاً في ضبط اختيار العينات، مما يلقي ظلالاً من الشك على نتائج دراسة بيل وزميله.

ولقد قام البعض بدراسات طولية longitudinal studies ، أي مراقبة الأحاديين والثنائيين على مدى سنوات وقياس معامل الذكاء للمجموعة نفسها [٢ ، ص١٢١] بشكل تكراري مرة كل سنة. ولقد قام لامبرت Lambert وزميله [٢ ، ص١٢١] بدراسة طولية سنة ١٩٧٢م في كندا وتبين أن الثنائية لم تؤثر على الذكاء أي أثر سلبي طويل الأمد.

الثنائية اللغوية والمهارات اللغوية

ما تأثير الثنائية على لغتي الفرد؟ لاشك أنه من الصعب أن يجد المرء نفسه في بيئة يسمع فيها لغتين بالتساوي ويتكلم فيها لغتين بالتساوي ويكتب لغتين بالتساوي ويقرأ لغتين بالتساوي. إن الثنائية المتوازنة ليست سهلة المنال. ويلغب أن الفرد يتعرض للغة أكثر من تعرضه للأخرى ويستخدم لغة أكثر من استخدامه للأخرى حسب ظروف البيئة ومقتضيات الاتصال اللغوي. فهل هذا يعني أن اللغة المستعملة أكثر يتقنها الفرد على حساب اللغة المستعملة أقل؟ وهل تضر الثنائية $ل_1$ أم $ل_2$ أم اللغتين معًا؟

لقد دلت بعض الدراسات على أن الثنائي يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي. ويرى البعض أن الثنائي لديه مفردات نشيطة active vocabulary ومفردات خاملة passive vocabulary أقل عددًا من مفرادت الأحادي، لأن على الثنائي أن يحفظ كلمتين لكل معنى. فالشيء الذي هو كرسي مثلاً يحفظ له الثنائي كلمتين، واحدة باللغة ١ وواحدة باللغة ٢ . ويرى البعض أن مجموع كلمات $ل_1$ وكلمات $ل_2$ لدى الثنائي أقل من كلمات نظيره الأحادي، لأن الأحادي يركز على لغة واحدة، في حين أن الثنائي تتنازعه لغتان. ويميل الثنائي إلى استخدام عدد أقل من الكلمات مما يفعل الأحادي. كما أن مفردات الثنائي تصل إلى الاختلاط بسبب ميله إلى التحول والاقتراض من لغة إلى أخرى.

وترى إحدى الدراسات أن الثنائي يميل إلى استخدام جمل أقصر، كما أنه يُكْثر من الجمل غير التامة، ويقلل من استخدام الجمل المعطوفة والمركبة، ويكثر من الجمل التعجبية

ويقلل من الجمل الاستفهامية مقارنة بالشخص الأحادي (٤، ص١٥٣). كما أن الثنائي يتميز بالقوالب النحوية المرتبكة ونظم الكلمات الغريب وأخطاء ناجمة عن التدخل اللغوي. كما أن الطفل الثنائي يرتكب أخطاء أكثر من الطفل الأحادي في الأفعال والحروف الأسماء والضمائر والتعابير الاصطلاحية. ولكن هذه الدراسة وقعت في خطأ التعميم لأن الثنائيين الذين كانوا موضع الدراسة لم يسمعوا سوى لهجة كانت في نظر الباحثة (١٩٣٩م) لهجة غير معيارية. وهذا يعني أن هؤلاء الثنائيين لم يكونوا ضعافًا في ل٢، بل هذه هي ل٢ المتداولة في بيئتهم في جزر هاواي.

ويرى البعض أن الثنائية، على العكس من نتائج الدراسات المذكورة آنفًا، تفيد في نمو المهارات اللغوية، بل وتقوي الفرد في لغته الأولى، وتجعله أقدر على التعامل مع اللغات عمومًا وعلى تعلم لغات أخرى. ولقد توصلت دراسة أجراها أنستاسي Anastasi سنة ١٩٦٠م [١، ص١٧٣] إلى أن الثنائيين يفوقون الأحاديين في معدل طول الجملة ونضوج تركيب الجملة الإنجليزية. وتوصلت دراسة أخرى إلى أن مفردات الثنائي تزيد عن مفردات الأحادي، وهي دراسة توتن Totten سنة ١٩٦٠م. وتوصلت دراسة أخرى إلى أن الثنائي في مستوى الجامعة لا يشكو من مشكلات لغوية، بل ولديه بعض المزايا مقارنة بالأحادي. ودلت دراسات أخرى على أن الثنائية تؤدي إلى مزايا في النمو اللغوي تفوق النواحي السلبية.

وهناك دراسات تشير إلى أن الإعاقة اللغوية لدى الثنائي تكون في أوجها في سنوات الدراسة الأولى، ثم تبدأ هذه الإعاقة بالتضاؤل، وتعتمد سرعة اختفاء الإعاقة على ذكاء الطفل ومدى تفاعله مع ل٢. ويبدو أن الإعاقة اللغوية هنا لا تأتي من الثنائية ذاتها، بل من كون ل٢ لغة جديدة على الطفل وأن عليه أن يتعلمها إجباريًا.

والمشكلة في هذه الدراسات أنها متعارضة في نتائجها ومثار شك في تصميمها design. فهي تقوم على أساس المقارنة بين مجموعة أحادية اللغة ومجموعة ثنائية اللغة واختبار المجموعتين في اللغة المشتركة بينهما، ثم المقارنة بين النتائج. والخلل في هذا التصميم أن

اللغة المشتركة تكون بالتأكيد كاملة النمو لدى الأحاديين لأنهم لا يعرفون سواها فهي لغتهم الأولى والوحيدة، وقد تكون غير معروفة جيدًا لدى الثنائيين أو تكون معروفة جيدًا لديهم. وهنا مشكلة ضبط العوامل ذات العلاقة. فلكي تكون المقارنة بين المجموعتين صحيحة، لابد من تحييد جميع العوامل التي قد تؤثر في تعلم اللغة بما فيها عامل المكانة الاقتصادية الاجتماعية لأسرة الطفل. وهناك عوامل النظام المدرسي ومهارات المعلم ومواقف المعلم مع تلاميذه ولغاتهم وذكاء الطفل واستعداده اللغوي العام. وقلّما قامت دراسة بضبط جميع هذه العوامل ضبطًا تامًّا.

ولقد حاول كارو Carrow في سنة ١٩٥٧م ضبط عوامل العمر ومعامل الذكاء العملي والمكانة الاقتصادية الاجتماعية والمدرسة. وكانت المجموعة الثنائية من أصحاب الثنائية المتزامنة. واختبر المجموعتين في القراءة الصامتة والتهجية والحساب والسمع والمفردات والقراءة والاستيعاب والنطق والكلام. ولقد وجد أن الأحاديين أفضل من الثنائيين في دقة القراءة الجهرية والاستيعاب وسماع المفردات. وفيما عدا ذلك فلا فروق مهمة بين المجموعتين رغم أن المتوسطات تميل قليلاً إلى صالح الأحاديين. ولكن لم يَثْبُت أن الثنائية تضر بالتهجية وطول الجملة وتركيبها. وهكذا دلت دراسة كارو على أن الثنائية أضرت ببعض المهارات اللغوية ولكنها لم تضر بالمهارات الأخرى [٣، ص ص ٩٥-١٠٥].

وقام ماكنمارا سنة ١٩٦٦م [٤، ص ص ١٤٥-١٥٢] بدراسة ضبط فيها معامل الذكاء العملي والمكانة الاقتصادية الاجتماعية ونوعية المعلمين ومهاراتهم. وقد أجريت الدراسة على ما يزيد على ألف طفل تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٥ سنة. ووجد أن الأطفال القادمين من أسر تتكلم ل١ ويعلَّمون بواسطة ل١ أقدر في ل١ من الأطفال القادمين من أسر تتكلم ل٢ ويعلَّمون بواسطة ل١. ووجد أيضًا أن الأطفال الذين لغتهم الأم هي ل١ أضعف في ل٢ من الأطفال الذين لغتهم الأم هي ل٢. ووجد أن الأطفال الذين لغتهم الأم ل٢ ويتعلمون ل١ أضعف في كتابة ل٢ وكتابة ل١ من أقرانهم الأحاديين. وهذا يعني أن الثنائي أضعف من الأحادي في كلتا اللغتين، لأنه يتعرض لكل لغة أقل من تعرض الأحادي. ونلاحظ هنا أن ماكنمارا توصل إلى نتائج سلبية تمامًا بالنسبة للثنائية، فهي حسب دراسته

تجعل الثنائي أضعف من الأحادي في جميع المهارات اللغوية وفي اللغتين معًا. وهذا مخالف لنتائج دراسة كارو الذي يرى أن الثنائية تدمر بعض المهارات اللغوية فقط. والسبب في اختلاف النتائج قد يكون أن كارو استخدم عينات من أطفال اكتسبوا الثنائية بطريقة متزامنة في حين أن ماكنمارا استخدم أطفالاً اكتسبوا ل$_{٢}$ بعد ل$_{١}$، أي بطريقة الثنائية المتتابعة.

وقد دلت دراسة لامبرت وتكر Lambert and Tucker في سنة ١٩٧٢م [٥، ص ص ١٣٦-١٤٠] في كندا على أن تعليم الطفل بواسطة ل$_{٢}$ ليس بالضرورة مضرًا بلغته الأولى، ولكن مهارة الطفل في ل$_{٢}$ لا يمكن أن تصل إلى مستوى مهارته في ل$_{١}$. وهنا أيضًا يجب أن نلاحظ أن المسألة تتوقف على كمية التعرض quantity of exposure للغة ٢. فكلما زاد التعرض، اقترب مستوى إتقان ل$_{٢}$ من مستوى إتقان ل$_{١}$.

الثنائية اللغوية والتحصيل الدراسي

ما تأثير الثنائية على الفرد من حيث تحصيله الدراسي academic achievement ؟ هل تساعده دراسيًا أم تعيقه؟ مرة أخرى أعطت الدراسات إجابات متناقضة عن هذا السؤال.

دلت بعض الدراسات حسبما راجعها جنسن Jensen [١، ص ص ١٧٥-١٧٧] على أن الثنائية تضر بميل الطفل واستعداده لتعلم اللغة وتعيقه في القراءة والدراسة بوجه عام وفي التهجية والتاريخ والجغرافيا بوجه خاص. وقد تؤدي الثنائية في رأي البعض إلى ضعف الميل والمبادأة والاستجابة في الصف. كما قد ينمو لدى الطفل شعور بكراهية المدرسة، مما يؤدي إلى التسرب المبكر منها. وقد يجد الثنائي صعوبة في العثور على وظيفة.

ومن ناحية أخرى، هناك دراسات نفت أي تأثير سلبي للثنائية. بل ترى هذه الدراسات أن للثنائية مزايا تربوية. فالطفل الثنائي يحس بالمكانة والإنجاز، وهو إحساس يفتقر إليه الأحادي. والثنائية تحفز الفرد على المذاكرة والجد. كما تجعله يتفاهم مع أقرانه ويتعداهم إلى عالم آخر من الثقافة والفكر. ويصبح لديه ميل أكثر من الأحادي إلى التاريخ

والجغرافيا والدين والأدب والسفر والفن. وتصبح لديه فرص أوفر اجتماعيًّا ومهنيًا وخاصة في مجالات التربية والدين والدبلوماسية والكتابة والأعمال [١، ص١٧٨].

ويرى البعض أن الثنائية قد تعيق الطفل في حياته الدراسية الأولى، ولكنها لا تعيقه في المستوى الجامعي، بل إن الثنائي أكثر تفوقًا في الجامعة من الأحادي. ويرى البعض أن بعض الدراسات أخذت عينة متحيزة من الثنائيين نظرًا لانتقاء عينة متميزة منهم.

مرة أخرى وقع العديد من الدراسات هنا في خطأ عدم ضبط العوامل ذات العلاقة. فبعض الدراسات التي وصفت الثنائية بإعاقة التحصيل الدراسي لم تضبط عوامل مهمة مثل الأسرة الفقيرة والموارد الضئيلة والصحة الضعيفة والصراع الثقافي لدى الطفل وصعوبات التأقلم مع المجتمع الجديد وموقف الطفل من المدرسة والتعليم عمومًا. لا يمكن أن نجزم بتفوق الأحادي على الثنائي ونحن نعرف أن الثنائي في أغلب الحالات قد أتى من بيت فقير إلى مجتمع جديد. إذا كان الثنائي متخلفًا دراسيًا فهناك عدة عوامل محتملة، ولا يصح أن يُعْزى تخلفه إلى عامل الثنائية اللغوية وحده إلا بعد ضبط جميع العوامل لدى المقارنة بين مجموعة أحادية وأخرى ثنائية.

ومن مشكلات هذه الدراسات لغة الاختبار. فإذا أردنا اختبار المجموعة (ا) بواسطة اختبار مصاغ باللغة ١ في حين أن هذه المجموعة لا تتقن ل$_{١}$ بل تتقن ل$_{٢}$، واختبرنا المجموعة (ب) بالاختبار ذاته وهي مجموعة تتقن ل$_{١}$، نكون قد حكمنا على الدراسة بالفشل، لأن الدراسة بهذا التصميم متحيزة للمجموعة (ب). ذلك لأن المجموعة (ب) تتقن ل$_{١}$ والمجموعة (ا) لا تتقنها والاختبار مصاغ باللغة ١. إن التحيز للمجموعة (ب) هنا سيغطي على أية ميزة للمجموعة (ا) ويجعل نتائج الدراسة غير معتمدة.

ويستطيع المرء ببساطة، ودون الدخول في مشكلات تقويم البحوث، أن يقول إذا تعلم المرء مادة دراسية بلغة لا يتقنها فسيؤدي هذا الوضع إلى إعاقة تحصيله في هذه المادة. لا يستطيع أحد أن يرفض هذا الافتراض. إذا علَّمت مثلاً شخصًا مادة الرياضيات باللغة

الإنجليزية وهـو لا يتقن هذه اللغـة، فإنه سيكون في وضع سيىء من حيث التحصيل الدراسي في هذه المادة. وفي المقابل، إذا علَّمته المادة بلغة يتقنها فإنه سيكون في وضع أفضل بكثير. كثير من الطلاب العرب الذين يذهبون إلى الخارج للدراسة في الجامعات يجدون المصـاعب وينخفض أداؤهم وتتدنى درجاتهم، بل وقد يتركون الدراسة أو يفصلون من الجامعة، لا لأنهم يعانون من تدني الذكاء أو الكسل، بل بسبب عامل قاهر لا يرحم، هو عامل الإعاقة اللغوية، إذ يسمعون المحاضرات ويقرؤون ويكتبون ويؤدون الاختبارات بلغات لا يتقنونها.

إن المسألة لا تتعلق بالثنائية مطلقة هكذا، بل بدرجة الثنائية degree of bilingualism. فإذا كان الفرد يتقن كلتا اللغتين فإن الثنائية لا تعيقه دراسيًا إذا تعلم بواسطة ل١ أو ل٢ أو كلتيهما معًا. ولكن إذا كان الفرد يتقن لغة ولا يتقن الأخرى، وعلَّمناه بواسطة اللغة التي يتقنها، في هذه الحالة ثنائيته لا تعيقه دراسيًا. أما إذا علَّمناه باللغة التي لا يتقنها، هنا تعيقه الثنائية دراسيًا. وإذا أردنا التعبير الأدق يعيقه تعليمه بلغة الأضعف.

والتعليم باللغـة الضعيفـة لدى الفرد يعيقه دراسيًا من عدة جوانب. أولاً، لا يفهم جيدًا ما يسمع من شرح المعلم وتعليماته. ثانيًا، لا يفهم ما يقرأ فهمًا جيدًا. ثالثًا، لا يجيد التعبير عن نفسه بالكلام. رابعًا، لا يجيد التعبير عن نفسه بالكتابة. خامسًا، إنه بطيء إذا قرأ أو تكلم أو كتب، الأمر الذي يجعله يستغرق وقتًا أطول من العادة في أداء واجباته الدراسية، وقـد ينتهي وقت الـدراسـة دون أن يتمكن من أداء واجباته. وفي الوقت الذي يستطيع الأحادي قراءة الواجب المطلوب ثلاث مرات مثلاً قد لا يكون الثنائي قد انتهى من القراءة الأولى. وهذا يعني أن الأحادي في هذه الحالة أفضل من الثنائي في جميع المهارات اللغوية من حيث الدقة والسرعة على السواء.

ولا تقتصر المشكلة على اللغة وحدها، بل تمتد إلى سائر الموضوعات الدراسية التي تُدَرَّس باللغة التي لا يتقنها الطفل. وهذا يجعل الطفل الثنائي أضعف من الأحادي في فهم المسموع وفهم المقروء والكلام والكتابة وسرعة الأداء في جميع موضوعات الدراسة، مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا وسواها.

ولا تقتصر هذه المشكلة على الأطفال، بل تتعداهم إلى البالغين في الجامعات. فإذا تعلم الطالب العلوم مثلاً بلغة لا يتقنها، كما يحدث للطلاب العرب في الجامعات العربية التي تُدَرِّس العلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، فإن هذا يؤثر في الأغلب تأثيراً سلبيًّا على تحصيله الدراسي ومستواه العلمي. ذلك لأنه سيكون أقل استيعابًا وتعبيرًا من نظيره الأحادي الذي يتعلم العلوم بلغته الأولى. ولذا ينادي العالمون المخلصون دائمًا بضرورة تدريس العلوم باللغة العربية مع ما في ذلك من مشكلات تتعلق بقلة المراجع العربية، لأن تعليم الطلاب العرب بالعربية، على ما فيه من مشكلات، أقل خطرًا من تعليمهم بلغات أجنبية في جامعات عربية. إذ ما الفائدة أن تكون الجامعة عربية في موقعها أجنبية في لغتها؟ وهذا موضوع طويل ليس هنا مجال التفصيل فيه.

الثنائية اللغوية والتكيف الانفعالي

ترى بعض الدراسات أن الثنائية اللغوية تضر بشخصية الفرد وتجعله يغير مبادئه وقيمه كما يغير لغته حسب مقتضيات المقام والظروف، يتحول في السلوك كما يتحول في اللغة. وترى بعض الدراسات أن الثنائي قد يعاني من التوتر وعدم الاستقرار الانفعالي وبعض الاضطرابات النفسية مثل اللعثمة [١، ص١٧٩].

ويرى البعض أن ما قد يعانيه الثنائي من صراعات انفعالية emotional conflicts ليس مرده إلى الثنائية ذاتها، بل إلى المواقف المعادية التي تقفها بعض الجامعات ضد القادمين الجدد، مما يؤدي إلى تحفظ في الكلام أو انطواء في الشخصية. وحيث لا توجد المواقف المجتمعية المعادية لا تتسبب الثنائية في أية مشكلات انفعالية.

وعلى الأرجح، فإن الثنائية ذاتها لا تسبب مشكلات انفعالية. بل ما يسبب هذه المشكلات عوامل تصاحب الثنائية في العادة، ولكنها ليست جزءاً رئيسًا من الثنائية. فمن المعروف أن الثنائيين قد يكونون من المهاجرين أو الوافدين الجدد. وهؤلاء يكونون عادة من الطبقات الفقيرة، مما يضطرهم إلى إرسال أبنائهم إلى مدارس ضعيفة المستوى والإمكانات. إضافة إلى هذا، فإن الثنائي يتعرض في العادة لضغط ثقافتين مما يؤدي إلى صراع ثقافي.

وهـذا يعني أنه على الثنائي أن يتكيف مع وضع صعب نسبيًا: لغتين وثقافتين وطريقتين للحياة ومجموعتين من القيم ومجموعتين من العادات.

بهذا المعنى فقط تؤدي الثنائية إلى مشكلات انفعالية لدى الثنائي. فهو ينتمي إلى مجتمعين وإلى بلدين وإلى ثقافتين، الأمر الذي قد يولِّد لديه صراعًا في السلوك واضطرابًا في القيم وشعورًا بالنقص وشعورًا بالغربة وتوترًا نفسيًّا. ولكن، كما ذكرنا، هذه النتائج ليست وليدة الثنائية المباشرة، بل هي وليدة البيئة الاجتماعية، وهي قد تصاحب الثنائية ولكنها ليست نتيجة لها.

وكـان البعض يدعو الثنائيين في مجتمع مثل المجتمع الأمريكي بالأفراد الهامشيين الذين تنقصهم الهوية الذاتية والهوية الجماعية. وهذا قد يكون مبالغة وظلمًا للأقليات، لأن الهامشية قد تنطبق على ثقافتهم، ولكن ليس عليهم شخصيًّا. إذ يستطيع الثنائي أن يكون عضوًا فاعلاً متكاملاً مع جماعته الصغيرة ومع مجتمعه الكبير في آن واحد وأن ينتمي إلى ثقافته الفرعية، أي ثقافة الأقلية، وثقافته الرئيسة، أي ثقافة المجتمع الكبير. وقد قام شايلد Child بدراسة على أمريكيين من أصل إيطالي فوجدهم ثلاثة أنواع: نوعًا تَمَرَّد على أصله الإيطالي وأراد الانـدمـاج الكلي مع الحياة الأمريكية، ونوعًا تمرد على كل ما هو أمريكي وتمسك بالتراث الإيطالي، ونوعًا أراد أن يتجنب الصراع بأن طرد من ذهنه مسألة العِرْق والأصل من أساسها [١، ص١٨٠].

ولقد دلت دراسة تالية قام بها إيلن Aellen وزميله في سنة ١٩٦٩م على أنه في بعض الحالات المماثلة يكون هناك نوع رابع من الناس حقق عضوية ناجحة متوازنة مع كل من الجماعة الفرعية، أي الأقلية التي ينتمي إليها، والجماعة الكبيرة، أي المجتمع الكبير. وقد تبين أن هؤلاء الثنائيين لا يعانون من مشكلات انفعالية أو اضطرابات في الشخصية أو شعور بالغربة أو القلق.

ولقد جرت بعض الدراسات حول تأثير الثنائية على المواقف attitudes من الأقليات العِرْقية واللغوية. هل الثنائي أكثر تسامحًا وأقل تعصبًا من الأحادي ضد الأقليات؟ لقد

دلت دراسة قام بها لامبرت Lambert وزميله سنة ١٩٧٢م [٥، ص ص ٤٠-٤٢] أن الثنائي أكثر تسامحًا مع الأقليات وأن مواقفه من الأقليات أكثر إيجابية من الأحادي. ويمكن تفسير هذه الظاهرة على أساس أن الثنائي حين يعرف لغة غير لغته الأم فإنه يصبح أقرب إلى فهم أهل ل٢ من نظيره الذي لا يعرف ل٢ على الإطلاق. إن اللغة تقرب الناس من بعضهم البعض وتكسر الحواجز بينهم وتنقل الأفكار والثقافة. وعلى ما في هذا من خطورة في بعض الأحيان، إلا أن فيه بعض المكاسب في الوقت ذاته.

الثنائية اللغوية والوظائف المعرفية

هل تؤثر الثنائية في العملية المعرفية cognitive process في الإدراك، في طريقة التفكير؟ يرى ليوبولد Leopold في دراسته الطولية لابنته سنة ١٩٤٩م أن الثنائية توسع المجال المعرفي للطفل وأنها تقضي على الاقتران الخاطىء بين الشكل الصوتي للكلمة ومعناها. ولقد أكد وورال Worrall [٦، ص٨٥] هذا الرأي في دراسة مقارنة بين مجموعة أحادية وأخرى ثنائية. وتعتمد الدراسة على سؤال الفرد عن أي الكلمتين أشبه بالثالثة. مثال ذلك cap, can, hat. أيهما أشبه بـ cap: can أم hat؟ ولقد وجد أن الأحاديين يميلون إلى اختيار الكلمة الأشبه صوتيًا وأن الثنائيين يميلون إلى اختيار الكلمة الأشبه دلاليًا سواء أكانوا صغارًا في السن أم كبارًا، في حين أن الاختبار الدلالي كان يظهر في حالة الأحاديين الكبار في السن ولا يظهر في حالة الأحاديين الصغار في السن.

وقام وورال بدراسات ثلاث أخرى على هذا النحو:

١- أعط تفسيرًا للأسماء. مثلاً لماذا سمي القلم قلمًا؟

٢- افترض أنك تستطيع إعادة تسمية الأشياء من جديد، فهل تستطيع أن تسمي القلم مسطرة والمسطرة قلمًا؟

٣- دعنا نلعب هذه اللعبة. دعنا نُسَمِّ الكلب بقرة. فهل لهذه البقرة قرون؟ هل تعطينا البقرة حليبًا؟ هل تنبح البقرة.

في الدراسة الأولى: لم تكن هناك فروق بين إجابات الأحاديين وإجابات الثنائيين على اختلاف أعمارهم. وفي الدراسة الثانية، أجاب ٢٠٪ من الأحاديين و٥٠٪ من الثنائيين أنه

يمكن تبادل الأسماء بين الأشياء. وفي الدراسة الثالثة تبين أن الأطفال الأكبر سنًّا كانوا أكثر استعدادًا من الأصغر سنًّا لتبديل أسماء الأشياء التي يلعبون بها وأنه لا فرق بين الأحاديين والثنائيين هنا.

وعن العلاقة بين الثنائية والنشاط العقلي، توصل بيل Peal ولامبرت Lambert [١، ص ص ١٨٣-١٨٤] إلى أن التحليل العاملي لواحد وثلاثين متغيرًا يدل على أن الثنائيين يتمتعون بسمات عقلية أكثر تنوعًا من الأحاديين، وأن الثنائيين أفضل من الأحاديين في اختبارات المرونة العقلية وتكوين المفاهيم وإكمال الصور ومعالجة الأشكال. وتفسير هذه الظاهرة أن الثنائي اعتاد على عملية إعادة الترميز، فهو يعرف كلمة رمزًا لمعنى ثم يعرف كلمة أخرى من لغة أخرى لتكون رمزًا للمعنى نفسه. ويستطيع الثنائي أن يوسِّع هذه العملية ويطبقها في أحوال عديدة مشابهة، وهذه ميزة يفتقر إليها الأحادي. وهكذا يستطيع الثنائي فصل الصفات عن الكلمات. وبذا يكون الثنائي أقدر من الأحادي في مجال إدراك المفاهيم المجردة والعلاقات المجردة.

ولقد دلت بعض الدراسات على أن الثنائي أكثر طلاقة ومرونة وإبداعًا في الوظائف المعرفية cognitive functions من الأحادي، وأن الثنائي أقدر من الأحادي في تسمية الأعمال واستخدام الأسماء في جمل. وقد يعزى بعض من هذه الميزات إلى أن الثنائي خاض تجربة لم يمر بها الأحادي، ألا وهي تجربة تعلُّم اللغة الثانية. هذه التجربة أكسبت صاحبها سعة أفق وقدرة على التكيف والتأقلم والمعالجة الذهنية. ودلت دراسات أخرى على أن الثنائية ليست ذات أثر سيىء على العمليات المعرفية، أي أن هذه الدراسات اكتفت بنفي التأثير السلبي للثنائية.

كما أن الثنائية قد تؤدي إلى ميزة حتى بالنسبة للغة ١، حيث ينتقل أثر التعلم من ل٢ إلى ل١، مما يُكسب الثنائي مزيدًا من التبصر في لغته الأولى في ضوء التجارب التي اكتسبها من خبرته في تعلم ل٢. وهكذا فقد يكون الثنائي أكثر تبصرًا في طبيعة ل١ من الأحادي ذاته.

كما أن أية مهـارات يكتسبها الثنائي في ل$_{٢}$ قد ينتقل أثرها إلى ل$_{١}$. فإذا أتقن القراءة والفهم في ل$_{٢}$ أو تحسنت أساليب كتابته في ل$_{٢}$ أو اكتسب قدرة حوارية أو محادثية في ل$_{٢}$، فلا شيء يمنع انتقال هذه المهارات إلى ل$_{١}$. ومن المعروف أن كثيرًا من التعلم الواعي في مجال ما يؤدي إلى تعلم غير واع في مجالات أخـرى. ولهـذا فالتعلم الواعي للغة ٢ ينتقل إلى المهارات اللغوية في ل$_{١}$ ويقويها.

ويبدو بصفة عامة أن الثنائية لها تأثير إيجابي على العمليات المعرفية. ويبدو أن الثنائي أكثـر إدراكًا لاعتباطية العلاقة بين الشكل الصوتي للكلمة ومعناها من الأحادي. وهذا بدوره يجعل الثنائي أكثر قدرة على التفكير التجريدي والترميز من الأحادي. كما أن الثنائي أكثر مرونة في العمليات المعرفية من الأحادي. والثنائي يستخدم قدرته في ل$_{٢}$ لتطوير أدائه في ل$_{١}$ على أساس مبدأ انتقال أثر التعلُّم.

ولكن لابد من التحفظ عند الأخذ بهذه النتائج. فهي ليست قطعية الثبوت. ويبدو أن هناك تحيزًا لدى الباحثين للثنائية، لأنه يبدو أن لا أحد يريد أن يقول للناس لا تتعلموا لغة ثانية. إن الموجة التي يريد أن يركبها الناس في عصرنا هذا هي موجة تعلم اللغات الثانية والثالثة. فمن سيقول لهم: اللغة الثانية خطر؟ وبالطبع، فإن البحث العلمي لا يعطي الناس النتائج التي يفضلونها. بل يعطيهم النتائج المطابقة للحقيقة أو الأقرب إلى الحقيقة. ولهذا فقد تأتي دراسات قادمة تعطي نتائج مخالفة للدراسات التي تم استعراضها في هذا المبحث.

اختـــلاف نتائـــج الدراســـات

لقد قامت دراسات عديدة تبحث في تأثير الثنائية اللغوية على الفرد في مجالات الذكاء واللغة والتحصيل الدراسي والشخصية والوظائف المعرفية. ولقد اختلفت نتائج الدراسات، بل وتناقضت في كثير من الحالات.

فلقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الثنائية تؤدي إلى محدودية المفردات ومحدودية التراكيب النحوية وأخطاء في نظم الكلمات وأخطاء في النحو والصرف، وتؤدي إلى التردد

واللعثمـة. ولقد دلت دراسة على أن الثنائي يعرف ٥٤٪ من الكلمات التي يعرفها قرينه الأحادي باللغة المشتركة بينهما. ودلت دراسة أخرى على أن الثنائي يتخلف حوالي ثلاث سنوات في مهارة القراءة ويتخلف سنة في الحساب عن قرينة الأحادي. ودلت دراسة على أن الثنائية تضر بالذكاء والعمليات المعرفية وأن الأحادي يتفوق على الثنائي في العمر العقلي واختبارات الذكاء اللفظية والعملية.

وفي الـدراسات الحديثة، بعد سنة ١٩٦٠م، أعطت الدراسات نتائج مختلفة عما سبق. فظهر أن الثنائي يتميز بإحساس لغوي وأنه أكثر إدراكًا للفروق بين اللغات وأقدر على تعلم لغات جديدة من الأحادي وأنه أكثر دافعية وأعلى تحصيلاً دراسيًا وأعلى ذكاء وأكثر مرونة فكرية وأكثر إبداعًا وأصالة في التفكير وأكثر تسامحًا مع الأقليات مقارنة بالأحادي. ولكن يبدو أن هذه الدراسات فشلت في الإجابة عن السؤال الآتي: هل الثنائيون أكثر ذكاء من الأحاديين لأنهم ثنائيون أم لأنهم أكثر ذكاء من الأساس؟ أو هل الثنائية سبب الذكاء أم أن الذكاء هو سبب الثنائية؟

وفي السنـوات الأخيرة، اتجهت الدراسات إلى محاولة معرفة سبب النتائج السلبية للدراسات على الثنائية قبل سنة ١٩٦٠م والنتائج الإيجابية للدراسات بعد سنة ١٩٦٠م. وظهر اتجاه ثالث يرى أن الثنائية لا تؤثر على الفرد لا سلبًا ولا إيجابًا.

وعزت هذه الدراسات الأخيرة سبب النتائج السلبية للثنائية لا إلى الثنائية ذاتها، بل إلى ظروف بيئية. فإذا كان الطفل ضعيفًا في ل١ بسبب عدم تعرضه لها في البيت بشكل كاف، فإن تعرضه للغة ٢ سيُضْعِف ل١. كما أن ضعفه في ل١ سيزيد من ضعفه في ل٢. لابد أن يذهب الطفل إلى المدرسة وهو يتقن ل١. وإذا لم يكن ذلك ممكنًا، فلابد من تعليمه ل١ قبل أن يتعلم ل٢، لأن تعلم ل٢ قبل استكمال تعلم ل١ يدمر ل١ ول٢ معًا.

وبالنسبة لتأثير الثنائية على التحصيل الدراسي، فإن الأمر واضح للغاية. إذا كانت لغة التعليم هي ل٢ وكان الطفل ضعيفًا في ل٢، فإنه سيعاق دراسيًا بالتأكيد. أما إذا كان

الطفل يتقن ل٢، فلا يعاق دراسيًّا. وإذا حصلت الإعاقة في هذه الحالة الأخيرة فالسبب ليس في الثنائية ذاتها، إذ ربما يكون في فقر الأسرة أو في عدم استقرار الطفل انفعاليًا أو في سوء صحة الطفل أو في عدم شعور الطفل بالأمن النفسي أو في صراع الثقافتين أو في الموقف المعادي الذي تقفه الأكثرية منه أو في أسباب أخرى.

وبالنسبة لتأثير الثنائية على الذكاء فأكثر الدراسات وقعت في أحد أخطاء ضبط المجموعات، إذ لم تضبط الجنس أو العمر أو المكانة الاجتماعية الاقتصادية. وبعضها وقع في خطأ يتعلق بطريقة اختيار العينة الثنائية. وبعضها استخدم اختبارات ذكاء مصاغة بلغة لا يتقنها الثنائيون جيدًا. وبعضها استخدم اختبارات متحيزة لحضارة أو بيئة دون أخرى. وبعضها لم يضبط عامل الفرصة التعليمية.

أسباب اختلاف النتائج

ومن أسباب اختلاف نتائج الدراسات التي أجريت على تأثير الثنائية اللغوية مايلي:

(١) عدم ضبط العوامل. لابد عند المقارنة بين مجموعة أحادية وأخرى ثنائية من ضبط العوامل المؤثرة أو تحييدها. فإذا أردنا دراسة تأثير الثنائية على الذكاء، لابد من التأكد من أن المجموعتين متساويتان في كل العوامل باستثناء عامل الثنائية والأحادية موضع الدراسة. وهذا يعني أنه لابد من تحييد عوامل مثل العمر والجنس (ذكر أو أنثى) وسنوات التعليم ومستوى الأسرة. فإذا أجريت دراسة دون ضبط العوامل، فإن الفرق في الذكاء لا يمكن الجزم بسببه. فقد يكون السبب أحد العوامل غير المضبوطة أو جميعها أو الثنائية. وفي هذه الحالة لا يمكن الجزم بمسؤولية عامل واحد ولا بمسؤولية الثنائية عن هذا الفرق في الذكاء بين المجموعتين. وهكذا فإن جميع الدراسات التي لم تضبط العوامل ذات العلاقة related factors دراسات لا يمكن الأخذ بنتائجها.

(٢) اختلاف أنواع الثنائية. في كثير من الحالات درست الأبحاث حالات مختلفة من الثنائية. فالثنائية المتوازنة balanced bilingualism تختلف تمامًا عن الثنائية غير المتوازنة. والثنائية الطلقة fluent bilingualism تختلف عن الثنائية غير الطلقة. والثنائية الطبيعية

natural bilingualism تختلف عن الثنـائية الاصطناعية artificial bilingualism . والثنائية التكـاملية complementary bilingualism تختلف عن الثنـائية غير التكـاملية . والثنـائية الاختيارية تختلف عن الثنـائية الإجبارية . والثنائية المتزامنة simultaneous bilingualism تختلف عن الثنـائية المتتـابعة sequential bilingualism . رغم الفروق الجوهرية بين هذه الثنائيات إلا أن كثيرًا من الدراسات أشارت إليها على أنها ثنائية وكفى . فهل الثنائي الذي يتقن ل١ ول٢ مثل الثنائي الذي يتقن ل١ ولا يتقن ل٢ أو الثنائي الذي لا يتقن أيًّا منهما؟ طبعًا الدراسة التي تُجرّى على عينة من مثل الثنائي الأول ستعطي نتائج مختلفة عن دراسة تجرى على عينة من مثل الثنائي الثاني أو الثالث . وهل الثنائي الذي تعلم ل٢ في جو طبيعي مثل الثنائي الذي تعلمها في جو الصف الاصطناعي؟ وهل الثنائي الذي يتكلم ل١ في مواقف معينة ول٢ في مواقف أخرى مثل الثنائي الذي يستطيع أن يتكلم أية لغة من اللغتين في أي موقف؟ وهل الثنائي الذي اختار أن يتعلم ل٢ مثل الثنائي الذي أجبر على ذلك؟ وهل الثنائي الذي تعلم ل١ مع ل٢ وهو دون الثالثة مثل الثنائي الذي تعلم ل٢ وهو في سن الثانية عشرة؟ وهل الثنائي ذو الدافعية العالية في تعلم ل٢ مثل الثنائي ذي الدافعية المتخفضة؟

إذا كان نوع الثنائي الذي تُجرى عليه الدراسة س يختلف عن نوع الثنائي الذي تُجرَى عليه الدراسة ص ، فإن الاحتمال كبير جدًّا أن تكون نتائج الدراسة س تختلف عن نتـائـج الـدراسـة ص . وفي والواقع ، يصعب التحدث عن الثنائية مطلقَّة ، إذ لابد من وصفها : هل هي متزامنة ، متتابعة ، متوازنة ، غير متوازنة ، تكاملية ، طبيعية ، اصطناعية ، إنتاجية ، استقبالية ، اختيارية ، إجبارية؟ بدون وصف وتحديد ، تكون الثنائية كلمة واسعة فضفاضة غامضة . وهذا مما جعل الباحثين يتكلمون عن أشياء مختلفة رغم أنهم يستخدمون مصطلحًا واحدًا هو الثنائية اللغوية ، الأمر الذي جعل نتائجهم متضاربة في كثير من الحالات .

(٣) تحيز الأدوات . بعض أدوات قياس الذكاء كانت تستخدم لغة لا يتقنها الثنائي ويتقنها الأحادي . في هذه الحالة تتحيز أداة القياس للأحادي ضد الثنائي . وكانت بعض

أدوات قياس الـذكـاء تتحيز للأحادي من خلال تأسيس الاختبار على ثقافته وبيئته لأن الاختبار مصمم أساسًا بلغته أو لأن الباحث ذو لغة أولى تتطابق مع لغة الأحادي. وهذا تحيز آخر لصالح الأحادي ضد الثنائي. وكانت بعض اختبارات اللغة تقيس قدرة الثنائي في اللغة التي لا يتقنها وباللغة التي لا يتقنها. وهكذا فقد كانت كثير من أدوات القياس تتحيز لغويًا أو ثقافيًا للأحادي ضد الثنائي الأمر الذي يجعل مثل هذه الدراسات مشكوكًا في أمرها.

(٤) التفسير الخاطىء. بعض الدراسات إذا نجت من عدم ضبط العوامل وعدم تحديد نوع الثنـائية وتحيز الأدوات، كانت تقـع في ورطـة التفسير الخاطىء. فقد يكون صحيحًا أن مجموعة من الثنائيين أكثر ذكاء من مجموعة من الأحاديين على سبيل المثال. ولكن ليس تفسير الظاهرة مردة دائمًا إلى أن الثنائية هي سبب تفوق الذكاء، بل قد يكون العكس هو الصحيح. قد يكون تفوق الذكاء هو السبب في الثنائية. وبعبارة أخرى، هم ثنائيون لأنهم أذكياء وليسوا أذكياء لأنهم ثنائيون. وهذا خلط بين النتائج والأسباب. وإذا توصلت دراسة إلى أن الثنائيين أدنى في التحصيل الدراسي من الأحاديين، فليس تفسير هذا بالضرورة أن الثنائية هي السبب، بل قد تكون هناك عوامل تواكب الثنائية بالصدفة ولكنها ليست جزءاً من الثنائية. إن الفقر وسوء التغذية قد تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي أيضًا، وهما عاملان قد يصاحبان الثنائية في بعض الحالات، ولكنهما ليسا جزءاً منها. إن سوء التفســير misinterpretation يسلب الـدراسـة أهميتهـا ويوقـع في الضـلال العلمي والاستنتاجات الخاطئة.

(٥) طول التجربة. في بعض الحالات، لا يظهر تأثير الثنائية في الذكاء أو التحصيل أو الشخصية في مدى قصير. هناك عوامل بشرية لا يظهر تأثيرها أو يتلاشى إلا في مدى سنوات. تأثير الثنائية على الذكاء لا يظهر في تجربة طولها شهر أو سنة أو سنتان. قد نحتاج وقتًا أطول لتبيُّن الأثر والقطع فيه. قد يكون للثنائية تأثير سلبي في أول الأمر، ثم يتلاشى. وقد تكون الثنائية عديمة التأثير في أول الأمر، ثم يظهر لها تأثير سلبي أو إيجابي بعد عدة سنوات. إن التجارب التي تُجرَى في وقت قصير قد تعطي نتائج مختلفة عن تجارب تجرَى في

سنوات. مدة الدراسة عامل مهم في مثل هذه الحالات. قد تكون الثنائية ضارة بالتحصيل الدراسي في أول الأمر، ثم تصبح بلا أثر سلبي أو إيجابي في المرحلة المتوسطة، ثم تصبح ذات أثر إيجابي في المرحلة المتقدمة. وقد يصدق الأمر ذاته على تأثير الثنائية على الشخصية والنمو اللغوي. وبالطبع هناك عوامل عديدة تتدخل حسب الحالات الفردية موضع الدراسة.

(٦) الاختبارات القَبْلية، حتى نتوصل إلى تأثير الثنائية على متغيِّر آخر، مثل الذكاء أو التحصيل، قد يكون مفيدًا أو ضروريًّا في بعض الحالات أن نقيس المتغير في أول الدراسة ثم نقيسه في آخرها في كلتا المجموعتين. ونحسب مقدار الفرق بين معامل ذكاء المجموعة الأحادية في أول الدراسة ومعامل ذكائها في آخرها على سبيل المثال. ونحسب الفرق بين معاملي ذكاء المجموعة الثنائية قبل الدراسة وبعدها أيضًا. ثم نقرر هل الفرق بين الفرقين ذو دلالة إحصائية أم لا. وكثير من الدراسات على الثنائية لم تلتفت إلى أمر القياس القَبْلي، واكتفت بالقياس البَعْدي post-testing ، الأمر الذي يشكك في صحة نتائج مثل هذه الدراسات. والقياس القَبْلي pre-testing ضروري، إذ كيف سنتأكد من أن المجموعة س أكثر تحصيلاً من المجموعة ص لأن س مجموعة ثنائية وص مجموعة أحادية؟ من المحتمل أن المجموعة س ستكون أكثر تحصيلاً حتى لو كانت أحادية وأن المجموعة ص ستكون أدنى تحصيلاً حتى لو كانت ثنائية. قد يكون السبب لا علاقة له بالأحادية أو الثنائية. وقد تكون مجموعة ما أعلى تحصيلاً من مجموعة أخرى قبل بداية التجربة واستمرت ميزاتها إلى نهاية التجربة. وقد تكون مجموعة ما أعلى تحصيلاً قبل بداية التجربة وكان العامل التجريبي ضدها فتعادلت المجموعتان في نهاية التجربة وكان العمل التجريبي ضدها فتعادلت المجموعتان في نهاية التجربة، وكانت النتيجة الظاهرية أن العامل التجريبي عديم الأثر مع أنه في الواقع ذو أثر تلاشى بسبب رجحان مجموعة على الأخرى منذ البداية. إن القياس القَبْلي يجعل الدراسات أكثر دقة، بل إن القياس البَعْدي وحده في بعض الحالات يجعل الدراسة عديمة الجدوى.

(٧) اختيار العينة. قد ينشأ الخلل في البحث من تحيز في اختيار العينة sample selec-tion . فإذا كان الأحاديون قد اختيروا من الممتازين في دراستهم واختير الثنائيون من

المتخلفين في الدراسة، كانت الدراسة متحيزة للأحاديين منذ البداية وستكون النتائج في صالـح الأحاديين بلا ريب. وإذا اختير الأحاديون عشوائيًّا واختير الثنائيون بطريقة غير عشوائية، فهذا أيضًا سيؤدي إلى خلل في البحث وقد يكون ذلك لصالح فئة دون أخرى. لابد من الحيطة في اختيار العينة ولابد من استخدام أسلوب واحد في تكوين العينة، لأن التحيز في اختيار العينة يهدم الدراسة منذ بدايتها. وهذا هو الخطأ الذي وقعت فيه بعض الدراسات، إذ اختارت البارزين من الثنائيين أحيانًا واختارت عينة عشوائية من الأحاديين، أي اسْتخدِمت طريقتان في اختيار العينتين في الدراسة ذاتها.

(٨) حجم العينة. بعض الدراسات استخدمت عينة محدودة الحجم، مثلاً عينة من فردين أو أربعة أو ستة. مثل هذه العينات لا تقدم نتائج عالية الثبات، ويصعب الوثوق بنتيجة اعتمدت على عدد محدود من الأفراد. فكلما زاد عدد أفراد العينة، زاد وزن الدراسة وزاد الوثوق بنتائجها بشرط السيطرة على العوامل ذات العلاقة والاهتمام بشروط البحث الأخرى. ولهذا كانت نتائج بعض الدراسات تختلف عن نتائج دراسات أخرى، ربما بسبب الاختلاف الواضح في حجم العينات sample size : دراسة تعمل على فردين ودراسة تعمل على ألف فرد. من المتوقع اختلاف النتائج إذا كانت دراسة ذات عينة صغيرة جدًّا ودراسة أخرى ذات عينة كبيرة جدًّا وخاصة إذا كانت الدراسة على عناصر بشرية وفي مجالات معقدة مثل الثنائية والذكاء والمعرفة.

(٩) الإفراط في التعميم. بعض الدراسات على الثنائية كانت على ثنائيين من النوع التزامني، فجاءت الدراسة تُعَمِّم الاستنتاجات على جميع أنواع الثنائية. وبعضها كان على ثنائيين من النوع المتوازن، فَعُمِّمَ الاستنتاج على النوع غير المتوازن. وبعضها كان على النوع غير الـطلق فعمم الاستنتـاج على الـطلق وغير الطلق. وبعض الدراسات لم يتجاوز في التعميم حدود الدراسة. وهذا أمر مهم، إذ لابد أن تلتزم الدراسة حدودها والإفراط في التعميم يخرج الدراسة من دائرة الدقة إلى دائرة التخمين. لابد من توخي الحذر في تحديد دائرة التعميم وفقًا لمواصفات العينة التي أجريت عليها الدراسة. فما ينطبق على الأطفال قد لا ينطبق على البالغين، وما ينطبق على نوع من الثنائيين قد لا ينطبق على نوع آخر. وكان

هذا الإفراط في التعميم overgeneralization في بعض الدراسات سببًا في تناقض النتائج مع دراسات التزمت جانب الحذر في التعميم.

(١٠) أدوات القياس. لقياس معامل الذكاء مثلاً لابد من استخدام أداة مقننة -stan dardized instrument ثبت صدقها وثباتها. فإذا استخدمت أداة غير مقننة ولم يثبت أنها صادقة ثابتة، كان ذلك مصدر خلل كبير في الدراسة. ولقياس القدرة اللغوية، لابد من استخدام أداة صادقة ثابتة. ولقد عانت بعض الدراسات على الثنائية من استخدام أدوات قياس لم تكن قد قُنِّنت ولم يكن قد تُيُقِّن من صدقها validity وثباتها reliability . مثل هذه الاستخدامات تُلْقي شكًا على نتائج الدراسات وتفسر سبب اختلاف نتائج دراسة عن نتائج أخرى في بعض الحالات.

(١١) المعالجة الإحصائية. بعض الدراسات على الثنائية، وخاصة بين سنة ١٩٢٠م وسنة ١٩٥٠م، لم تستخدم أساليب المعالجة الإحصائية statistical processing الفعالة. فقد كانت ترى أي فرق في التحصيل الدراسي أو معاملات الذكاء أو الدرجات فرقًا مهما وكانت تبني على أساسه أن الأحادي أفضل أو الثنائي أفضل. ولقد تبين في بعض الحالات أن مراجعة الدراسات السابقة إحصائيًا تعطي نتائج معاكسة لما كانت تلك التجارب قد توصلت إليه. فلقد توصلت دراسة سابقة إلى أن الأحادي أفضل من الثنائي، ولدى إخضاع الدرجات لمعادلات الكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق تبين أن الفرق غير دال إحصائيًا، أي أنه فرق غير مهم. عدم إخضاع الفروق بين الأحاديين والثنائيين لاختبارات الدلالة الإحصائية قد أعطى نتائج غير صحيحة في بعض الحالات.

خاتمة

لقد دلت بعض الدراسات على أن الثنائية اللغوية تضر بالذكاء (دراسة وزغيرير ودراسة ساير). ودلت بعض الدراسات على أن الثنائية تنمِّي الذكاء (دراسة بيل وزميله)، في حين أن بعض الدراسات دلت على أن الثنائية لا تؤثر في الذكاء (دراسة لامبرت وزميله).

وبالنسبة لتأثير الثنائية على المهارات اللغوية، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية تضر بالمهارات اللغوية (دراسة ماكنمارا). ودلت بعض الدراسات على أن الثنائية تضر ببعض المهارات اللغوية ولا تؤثر في البعض الآخر (دراسة كارو). ودلت بعض الدراسات على أن الثنائية ترفع من مستوى الفرد في المهارات اللغوية (دراسة أنستاسي ودراسة توتن).

وبالنسبة لتأثير الثنائية على التحصيل الدراسي، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية تضر بالتحصيل الدراسي بشكل عام (دراسة جنسن). ودلت دراسات أخرى على أن الثنائية تساعد على التحصيل الدراسي.

وفيما يتعلق بتأثير الثنائية على التكيف الانفعالي، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية أحيانًا تؤدي إلى التوتر وعدم الاستقرار الانفعالي. ودلت دراسات أخرى على أن الأمر يختلف من فرد إلى آخر. ودلت دراسات أخرى على أن الثنائية تجعل الفرد أكثر تسامحًا مع الأقليات من الفرد الأحادي.

وفيما يتعلق بتأثير الثنائية على الوظائف المعرفية، دلت بعض الدراسات على أن الثنائية تؤدي إلى مزيد من المرونة العقلية وإدراك المفاهيم المجردة (دراسة وورال ودراسة بيل ولامبرت). ودلت دراسات أخرى على أن الثنائية ليست بذات تأثير على الوظائف المعرفية.

وهكذا، فإننا نرى اختلاف نتائج الدراسات بشأن تأثيرات الثنائية اللغوية، ويرجع هذا الاختلاف إلى عدة أسباب. من أهم هذه الأسباب عدم ضبط العوامل في بعض الدراسات، وعدم تحديد أنواع الثنائية موضع الدراسة، وتحيز أدوات القياس للأحاديين أو الثنائيين، والتفسير الخاطىء للنتائج، واختلاف الدراسات في الطول الزمني للتجارب أحيانًا، وإهمال الاختبارات القبلية غالبًا، والتحيز في اختيار الأحاديين أو الثنائيين، وصغر حجم العينة أحيانًا، والإفراط في التعميم، واستخدام أدوات قياس لم يتأكد صدقها، وعدم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.

ورغم كل ما قيل، فإنه لا مفر من تعليم اللغة الأجنبية في مدارسنا في بلادنا العربية بشرط أن يتم ذلك في المرحلة التعليمية المناسبة ودون إضرار باللغة الأم، التي هي اللغة العربية. ويميل معظم المختصين إلى اعتبار بداية المرحلة المتوسطة (أي الإعدادية) المرحلة الأنسب لبدء تعليم اللغة الأجنبية أي سن الثانية عشرة تقريبًا، لأن البدء الأبكر يعرض اللغة العربية لدى الأطفال للضرر ولأن تأخير البدء عن هذا السن لا يحقق المنشود من تعليم اللغة الأجنبية.

المراجع

[١] Mclaughlin, B. *Second-Language Acquisition in Childhood.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

[٢] Grosjean, F. *Life with Two Languages.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

[٣] Hoffman, M.N. *The Measurement of Bilingual Background.* N.Y.: Columbia University, 1934.

[٤] Gumperz, J. *Language in Social Groups.* Stanford: Stanford University Press, 1971.

[٥] Lambert, W.E. and Tucker G.R. *Bilingual Education of Children.* Rowley, MA: Newbury House, 1972.

[٦] Maltitz, F. *Living and Learning in Two Languages.* N.Y.: Mc Graw- Hill, 1975.

The Influences of Bilingualism

Mohammad Ali Alkhuli
Professor, Teacher Prepartion Department, Arabic Language Institute, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This paper aims at explicating the influences of bilingualism (B) on intelligence, language skills, academic achievement, emotional adaptation, and cognitive functions. It also aims at introducing relevant studies and exploring the reasons underlying differences in conclusions. This paper has reached the following conclusions:

1. Some studies indicated that B hurts intelligence. Others indicated B develops it and others indicated B has no influence.

2. Some studies indicated that B hurts all language skills. Others indicated B enriches those skills and others indicated B hurts only some skills.

3. Some studies indicated that B has a positive effect on acaemic achievement. Others indicated B has a negative effect.

4. Some studies indicated that B influences emotional adaptation positively. Others indicated a negative effect. Others indicated that the influence varies according to individual cases and circumstances.

5. Some studies indicated that B develops abstraction ability and mental flexibility. Others reported no effect.

6. Different studies have given different conclusions owing to one or more of these reasons: lack of factors control, dealing with different types of B, bias of instruments, misinterpretation, differences in experimentation periods, negligence of pre-testing, sampling bias, differences in sample size, over-generalization, usage of unreliable instruments, and inadequate statistical processing.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١) ص ص ١٧٧-١٩٥ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

التعليم المستمر بين النظرية والتطبيق

عبدالرحمن بن إبراهيم الشاعر

أستاذ مساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، ووكيل عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، جامعة الملك سعود

ملخص البحث. أصبح التعليم المستمر مطلبًا من مطالب التنمية في العصر الحاضر والتعليم المستمر بدءاً يشمل الفرص التعليمية الرسمية وغير الرسمية المتاحة خلال حياة الفرد بحيث تمكنه من تحقيق أرقى احتمالات النمو الفردي والاجتماعي.

وتوجه برامج التعليم المستمر، غالبًا، لإعداد الفرد للإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى جانب تنمية مهاراته الوظيفية وإتاحة الفرص له في الحصول على دخل فردي أعلى يرتفع بمستوى معيشته.

طالما أن مفهوم التعليم المستمر هو مواصلة التعليم في فرع من فروع المعرفة للوقوف على مستجدات العصر في ذلك الفرع بغية تجديد المعلومات والتعرف على ما توصل إليه من اكتشافات واختراعات ونتائج أبحاث مستمرة، لذا فإعداد برامج التعليم المستمر يخضع لعوامل وضوابط تتمثل في تحديد أهداف البرنامج ورسم استراتيجية تنفيذه.

بعد استعراضنا لمفهوم التعليم المستمر وأهدافه، تقدم الدراسة نموذجًا مقترحًا لتصميم برامج التعليم المستمر والنموذج المقترح إلى جانب تحديده للأهداف واستراتيجية التنفيذ، يشمل عنصرًا مهمًا يكشف طبيعة المستفيدين من برامج التعليم المستمر، حيث إنه ليست جميع البرامج التي تطبق على مجتمع ما مناسبة للمجتمع الآخر، وعدم أخذ مثل هذه الأمور بعين الاعتبار يؤدي إلى فشل تلك البرامج. ويتطلب هذا دراسة طبيعة المجتمع والعادات والتقاليد والمستوى الثقافي وطبيعة المهن التي يزاولها أبناء المجتمع المستهدف بالدراسة.

مقدمـــة

إن سنّـة التطور في المجتمعات الإنسانية جعلتها دائمة التغير وقد أسهم ذلك في مختلف جوانب الحياة. وهذا التطور جعل الإنسان دائم التطلع إلى مواكبة عجلة التقدم لما تأتي به من جديد، والتأمل في مساهمة الجوانب السلبية مع الجوانب الإيجابية في معطيات التطور التقني التي تعايشها المجتمعات المتطورة، ولهذا كان لابد من التفكير قبل التقويم المستمر لكـل ما تجود به تلك التقنيات الحـديثـة للتمييز بين الغث والسمـين، واختيار ما يلائم احتياجات الفرد التي هي بالتالي جزء من احتياجات المجتمع دون أن تؤثر في القيم والمفاهيم الإنسانية للمجتمع.

إن معـطيات التقنيات كثـيرة ومجالاتها متعددة ضربت جذورها في أعماق المجتمع فأخـذت تغـير من سلوك الفـرد نتيجـة للتغير المصاحب للثورة التقنية التي شملت جميع المجالات، حتى التعليم ذاته.

والتغير في السلوك لابد وأن يواكبه شيء من الحذر، فإذا كان تغيرًا مرغوبًا فهذا ما تسعى إليه المجتمعات للرقي بمعطياتها وأسلوب حياتها إلى الدرجة التي تواكب من خلالها الثـورة التقنية وتـواجـه تحديات العصر وتسخر جميع إمكاناتها لاستغلال الموارد الطبيعية والبشرية الاستغلال الأمثل مما تتجاوز به حدود التخلف.

وتتحكم درجة الثقافة العامة بالقدرة على التمييز بين معطيات التقنيات الحديثة بها في المجتمع من نسبة طيبة من المتعلمين إضافة إلى حجم الحاجة إلى هذه التقنيات والقدرة على تطويع الكثـير منها لتلائم طبيعة متطلبات المجتمع ويشمل هذا التكييف للتقنية تسخير الآلات والمواد والأجهزة والنظم والأفكار التكنولوجية لخدمة الأفراد والمؤسسات دون المساس بالـتركيبـة الأسـاسية لهذا المجتمـع. ويتم هذا عن طريق الرفع من كفاءة الفرد وتأهيله لاستخدام هذه التقنيات ومواجهة ما يستجد من معطيات تقنية في عصرنا الحاضر، ولعل في برامج التعليم المستمر ما يشبع تلك الرغبات.

تعريـف التعلـيم المسـتمر

التعليم المستمر هو مطلب من مطالب التنمية في عصرنا الحاضر. ومفهوم التعليم المستمر ليس بالمفهوم الجديد على مجتمعنا فهذا ديننا الحنيف يحثنا على طلب العلم من المهد إلى اللحد، بل يجعل العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

وتوجّه برامج التعليم المستمر، غالبًا، لإعداد الفرد للإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى جانب تنمية مهاراته الوظيفية وإتاحة الفرصة له في الحصول على دخل فردي أعلى يرتفع بمستوى معيشته.

وتسعى الجامعات كذلك إلى خدمة المجتمع، من خلال خريجيها في كل عام. ولكي يصبح هذا المفهوم مفيدًا، لابد للجامعات من احتضان مفهوم التعليم المستمر ونشره على نطاق واسع ليشمل جميع فروع المعرفة وفق نظام منهجي منسّق يواكب التطور الحضاري الذي تعيشه المجتمعات المتحضرة، وبذلك تصل الجامعة إلى وضع الحلول الكفيلة بعلاج مشكلة التكيف بين معطيات التقنيات الحديثة وبين المجتمع المتطلع إلى الاستفادة من هذه المعطيات.

وقد عرّف رجال التربية والتعليم، التعليم المستمر بأنه مبدأ يشمل الفرص التعليمية الرسمية وغير الرسمية المتاحة خلال حياة الفرد بحيث تمكنه من تحقيق أرقى احتمالات النمو الفردي والاجتماعي. لذا فإنه يمكن أن يقال عن التعليم المستمر إنه جميع الفرص التربوية المتاحة للإنسان وفق نظام متكامل ومنسق يشبع طموحات الفرد الثقافية والتربوية وتلائم خصائصه النفسية والعضوية.

أهـداف التعلـيم المستمـر

يتضح مما سبق أن مفهوم التعليم المستمر هو مواصلة التعليم في فرع من فروع المعرفة للوقوف على مستجدات العصر في ذلك الفرع بغية تجديد المعلومات والتعرف على ما توصل إليه من اكتشافات واختراعات ونتائج وأبحاث مستمرة.

لذا فإعداد برامج التعليم المستمر يخضع لعوامل وضوابط تخدم أهدافه المتمثلة فيمايلي :

١) الهدف التعليمي ونعني بذلك صياغة برامج التعليم المستمر في مجالات مهنية وحرفية وفق منهج تربوي يخضع للأسلوب المنهجي وتحكمه عوامل وظروف يمكن من خلالها ربط خبرات سابقة للدارسين بخبرات جديدة وقياس مدى تأثير تلك البرامج على المستفيدين منها . ثم تقويم المردود التعليمي نتيجة تطبيق تلك البرامج مقارنة بالجهد المبذول من حيث الكم والكيف .

٢) الهدف الثقافي ونعني بذلك أن تسعى برامج التعليم المستمر إلى توصيل المستجدات في أي فرع من فروع المعرفة المتعددة إلى طالبيها على أن تكون ملائمة للخلفية الثقافية والاجتماعية للمجتمع وتنقل عبر قنوات ملائمة تربط بين هذه المستجدات وطبيعة المجتمع وواقعه ليسهل على الجميع استيعابها والاستفادة منها .

٣) الهدف التطبيقي ونعني بذلك احتضان الأفكار الجديدة والتقنيات الحديثة وتطبيقها في أي مرفق من المرافق بغية تنمية تلك المرافق التي تعمل على تطوير المجتمع وإنمائه .

ومن التطبيقات المرغوبة ، تطبيق بعض النظريات التربوية لتطوير المناهج / الطرق التعليمية واستخدام التقنيات الزراعية أو الصناعية بغية تطوير المصادر الطبيعية . وبهذا نستطيع الرفع من المستوى المعيشي للفرد والمجتمع ككل .

إن المتفحص لأهداف التعليم المستمر يلاحظ أن برامج التعليم المستمر تشمل فروعًا عديدة من فروع المعرفة تقدم في التعليم الجامعي عبر كليات متخصصة . لذا فالتعليم المستمر له صفة الشمولية وهنا يتطلب جهدًا وطاقات بشرية وفنية واستغلالاً لوسائل الاتصال التعليمي الحديثة ووسائل الإعلام المرئي والمسموع وتطبيق مفهوم التعليم المفتوح في بعض جوانبه .

الدراسات السابقة حول مفهوم التعليم المستمر

قامت برامج التعليم المستمر في بعض الدول المتقدمة بدور فعال في التعريف بمنجزات الحضارة الغربية وإعداد الكوادر الفنية القادرة على التفاعل مع تلك المنجزات، مما أدى إلى الرفع من المستوى المعيشي للمجتمع الذي بدوره نتج عن ارتفاع دخل الفرد حين استخدامه وسائل تقنية متقدمة في الإنتاج.

وجرى بدول العالم الثالث، وهي تعاني من الفجوة الكبيرة الناتجة عن تبني الدول المتقدمة لسياسات تعليمية متطورة، أن تدعم برامج التعليم المستمر وتوجهها وفق برامج التنمية الشاملة.

يعد التغير السريع المتزايد في سرعته من أهم خصائص حضارتنا الحالية، ذلك التغير الذي يقدم على تجاوز الواقع بواقع أكثر تقدمًا في كل المجالات لقد كان إيقاع التغير في الحضارات التقليدية ألفيا. ثم أصبح قرنيًا وهو في عصرنا الحالي يوميًا، بل ساعة بعد ساعة. لقد كانت المدة التي يشغلها تغير مهم يمس حياة الإنسان طويلة إذا قيست بعمر الإنسان ذاته، لذا فإن الإنسان تدرب على أن يكيّف نفسه لحالات تمتاز بالثبات. أما اليوم فإن الفترة التي يتطلبها التغير تعد أقصر بكثير من حياة الإنسان، لذا فعلى التربية أن تساعد الأفراد على مواجهة الأوضاع الجديدة والتكيف لها [١، ص٧٠].

مما سبق يتضح أن التغير الذي يواجهه إنسان هذا العصر يدعونا إلى المطالبة بخدمات تعليمية إضافية ومستمرة تلائم هذا التغير السريع.

إنه نظرًا للإقبال المتزايد على التعليم النظامي في مختلف الدول، فقد اتضح أن المدرسة وحدها لا تستطيع تحمل عبء التعليم على مدى الحياة. لذا فالخبرات الإضافية يكتسبها الفرد من بيئته. فهو يتعلم من المصنع ومن المؤسسات الاجتماعية والمهنية المختلفة [٢، ص٣٦].

إن المؤرخ للمؤتمرات الدولية الثلاثة لتعليم الكبار التي انعقدت في السنيور بالدنمارك عام ١٩٤٩م وفي منتريال في كندا عام ١٩٦٠م وفي طوكيو عام ١٩٧٢م، إنما يؤرخ في الوقت ذاته لتعليم الكبار والتعليم المستمر.

فهذه المؤتمرات الدولية الثلاثة التي دعت إليها اليونسكو هي المقياس الحقيقي للبيئة الدولية التي نشأ وتطور فيها مفهوم التعليم المستمر متأثرًا بأربعة عوامل هي : المناخ الدولي، الثورات الثلاث التكنولوجية، الاقتصادية، والاجتماعية [١، ص٣٠].

وحيث إنه ليس هناك تعريف موحد لطبيعة برامج التعليم المستمر وأشكالها، نجد أن كل مؤسسة تعليمية تحاول الإسهام في تلك البرامج حسب المفهوم الذي تراه. ففي تقرير لقسم الدراسات الإضافية Extra-Mural Studies التابع لجامعة لندن نلاحظ أن التقرير يشير إلى أن التعليم المستمر في بلد متقدم مثل المملكة المتحدة يبدأ من الروضة حتى ما يسمى بجامعة ما بعد المعاش The Third-age University ويضيف التقرير أن الاهتمام بالتعليم للصغار دون سنة الخامسة وتثقيف ذويهم للمشاركة في هذه المهمة تقوم به مراكز (تطوير تربية المجتمع) Community Education Development Center المنتشرة تقريبًا في كل مقاطعات المملكة المتحدة. كما يشير تقرير قسم الدراسات الإضافية إلى أن برامج التعليم المستمر في المملكة المتحدة تقدم من قبل معاهد تعليم الكبار Adult Education أو الدراسات الإضافية [٣، ص٥].

كما أن هناك مدارس خاصة للتعليم المستمر في جامعتي لندن وكنت School of Continuing Education at Kent University التي أنشت عام ١٩٧٥م. وذلك امتدادًا لبرامج تعليم الكبار، ودورات تلك المدارس ذات صفة مهنية وحرفية professional and vocational .

وأصبحت الجامعات الأمريكية كذلك تقوم بدور مهم في مجال التعليم المستمر وتقدم أنماطًا مختلفة من البرامج ذات الصبغة المهنية والثقافية. وقد استفادت الجامعات الأمريكية من التطورات التقنية في مجال الاتصال لنشر برامج التعليم المستمر عن طريق الإذاعة

والتليفـزيون وأجهزة التسجيل والهواتف وأجهزة الحاسب الآلي. وعلى سبيل المثال قامت جامعـة وسكـونسن ممثلة بقسم هنـدسـة الاتصال، باستخدام الإذاعة المسموعة والمرئية لتوصيل برامج التعليم المستمر الخاص بالمهنيين إلى منازلهم وأنشئت شبكة الهاتف التعليمي وشبكة الحاسب الآلي لتمكن المستفيدين من تلك البرامج من المناقشة وتوجيه الأسئلة.

كما أتيحت فرص الاستفادة من برامج التعليم المستمر في جامعة أريزونا من خلال قسم الخدمات التعليمية الممتدة على النحو التالي:

١) فصول الكبار لتأهيلهم للحصول على درجة علمية

٢) المؤتمرات والبرامج التي لا توصل إلى درجات علمية

٣) برامج خدمات المجتمع

٤) خدمات تعليمية عن طريق التليفزيون [١، ص٣٢٣]

وفي عالمنا العربي نجد أن مفهوم التعليم المستمر قد أخذ بعين الاعتبار نتيجة للطلب المتزايد النابع من التغير السريع التي تعيشه المجتمعات الدولية، لذا أنيط ببعض الجامعات مهمة إعداد وتقديم برامج من شأنها مواجهة تلك التغيرات وتقديمها لأفراد المجتمع عن طريق إتاحة الفرصة لهم في الرفع من قدراتهم وثقافاتهم العامة.

وفي الكويت أوكلت مهمة التعليم المستمر إلى جامعة الكويت وأخذ الإقبال على مركز خدمة المجتمع بالجامعة يتزايد عامًا بعد عام حتى أن نسبة المتقدمين للعام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١م زادت بنسبة ٧٥٪ عنه في عام ١٩٧٩/١٩٨٠م، حيث بلغ عدد المتقدمين في عام ١٩٨١م وحصلوا على شهادات اجتياز الدورات ١٣٨٤ دارسًا [٤].

كما تقدم جامعة القاهرة عن طريق مركز الخدمة العامة ـ برامج التعليم المستمر ذات الطابع الثقافي الحر، والطابع التقني، والإقبال على هذه البرامج يزداد باستمرار، مما يعاب على هذه البرامج التي يقدمها مركز الخدمة العامة اقتصارها على برامج الثقافة الحرة دون التعرض للبرامج المهنية والحرفية التي تهم أصحاب المهن حيث توكل هذه المهمة إلى الأقسام الداخلية في الجامعة.

وتتلخص أهداف مركز الخدمة العامة في جامعة القاهرة بمايلي :

١) تنظيم دورات تدريبية ودراسية متقدمة لمواجهة احتياجات الأفراد والهيئات من متابعة التقدم العلمي ، ورفع كفاءة العاملين في المجالات المختلفة .

٢) تنظيم دراسات حرة في ميادين المعرفة المختلفة، والعمل على نشر الثقافة بين المواطنين.

٣) إتاحة الفرصة لاستفادة المواطنين من إمكانات الجامعة ومرافقها الرياضية والاجتماعية والثقافية والفنية [١ ، ص٢٢١] .

وفي المملكة العربية السعودية نشأت لدى بعض الجامعات فكرة إنشاء مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وكانت جامعة الملك سعود سباقة في هذا المجال حيث أنشأت عام ١٤٠٢هـ مركز خدمة المجتمع (التعليم المستمر) الذي أصبح فيمابعد عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر وبدأ بالدورات التدريبية القصيرة الأمد حتى وصل إلى القدرة على تنفيذ دورات متخصصة طويلة الأمد إلى جانب الدورات القصيرة والمعدة لفئات مختلفة الاتجاهات والميول تجمعهم مهنة معيّنة مثل دورات الإسعافات الأولية ودورات الحاسب الآلي ودورات اللغات، وكان هدف عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر تنمية مهارات أفراد المجتمع والرفع من مستوياتهم الثقافية لمواجهة التحديات التقنية التي تغزو المجتمعات في عصرنا الحاضر.

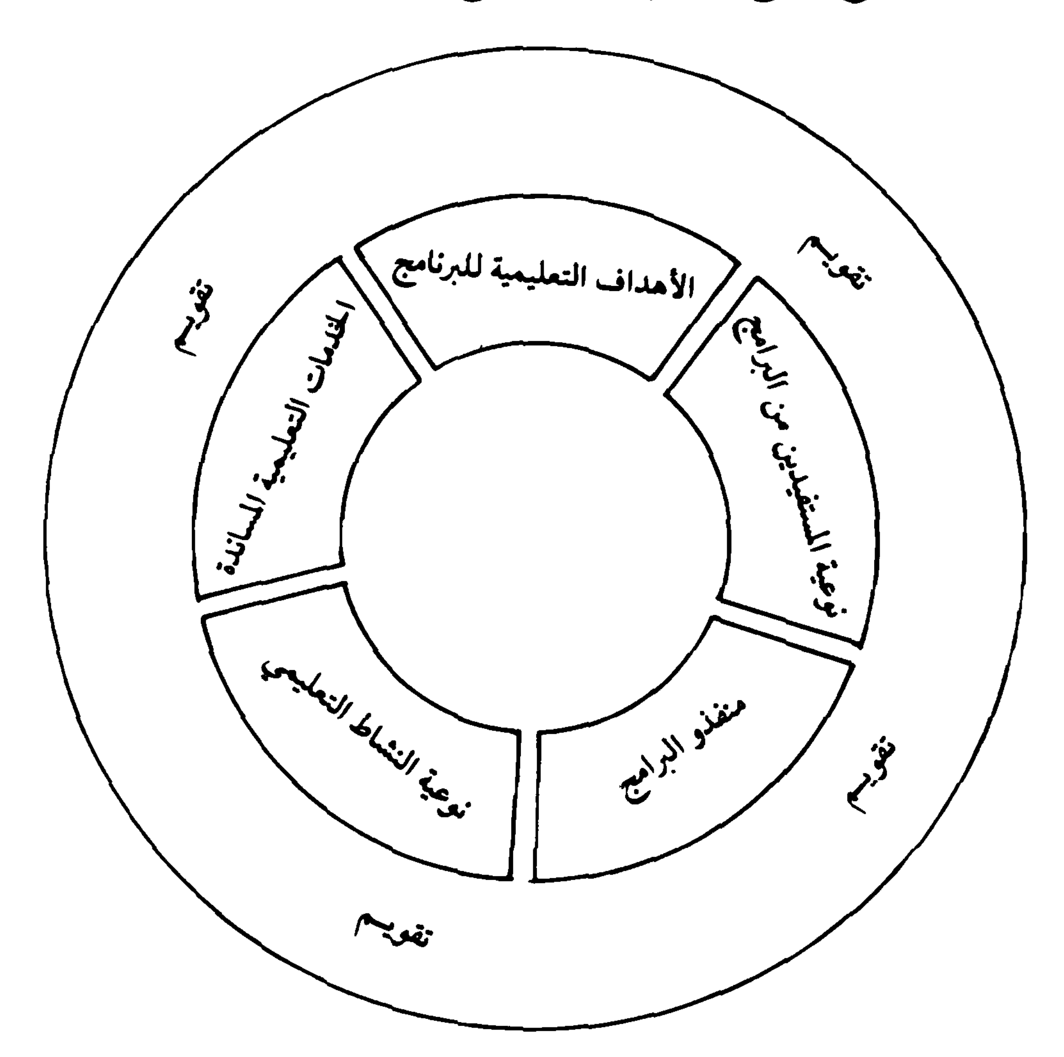
وتشير الإحصائية السنوية ١٤٠٤/١٤٠٥هـ الصادرة عن عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر إلى أن عدد الدورات التي قدمت في ذلك العام ١١٨ دورة تعادل ٧٧٤٨ ساعة استفاد منها ٣١٤٦ دارسًا ودارسة وأسهم في تقديم تلك الدورات ٤٩٤ أستاذًا [٥] .

نموذج مقترح لتصميم برامج التعليم المستمر

بعد استعراضنا لمفهوم التعليم المستمر وأهدافه وتطرقنا لبعض التطبيقات له في بعض الدول، نصل إلى وضع نموذج مقترح لتصميم برامج للتعليم المستمر، ونذكر هنا بأن هياكل برامج التعليم المستمر لا يمكن تطبيقها بحذافيرها على أي مجتمع توجّه إليه تلك البرامج دون الأخذ في الاعتبار طبيعة هذا المجتمع وقدرته الثقافية والعلمية والاجتماعية .

لذا فإن النموذج المقترح يشمل عنصرًا مهمًا يؤكد على هذا الجانب وتمت صياغة هذا النموذج المقترح بعد الدراسات المستفيضة لنظرية برامج التعليم المستمر وتطبيق مفهومها، والممارسة الفعلية للباحث في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

ويشمل نموذج برنامج التعليم المستمر المقترح ستة عناصر مرتبة كما في شكل رقم ١ .



شكل رقم ١ . نموذج مقترح لتخطيط برامج التعليم المستمر.

الأهـداف التعليمـية للبرنامـج

عند تصميم أي بيئة تعليمية، نجد أن تحديد عنصر الهدف التعليمي يأتي في مقدمة التنظيم حيث إن تحديد الهـدف يمّكن مصممي البرامج التعليمية من تحديد العناصر

الأخـــرى من حيث الكم والكيف. الكم ويقصـد به تحديد حجم الاحتياجـات الفنية والـطبيعية التي تمكن الـدارسـين من الـوصـول إلى الهدف. أما الكيف فيقصد به رسم الاستراتيجية وأسلوب العمل وتهيئة الظروف المناسبة للوصول إلى الهدف المنشود.

والأهــداف التعليمية تصـاغ، عادة، بأسلوب قياسي وفق ظروف محددة تتضمن المستوى التعليمي للدارسين وطبيعة البرامج ومستوى التحصيل المتوقع وقد رسم Robert F. Mager خطة صياغـة الهـدف التعليمي بحيث يشمـل ثلاثـة أبعاد حددها في استخدام العبارات التي يمكن من خلالها ملاحظة السلوك والظروف التي توصل للسلوك المطلوب، وطريقة قياس الحد الأقصى لذلك السلوك.

وتنقسم الأهداف السلوكية إلى ثلاثة أقسام حسب تصنيف Bloom لها وهي الأهداف المعــرفية cognitive obectives وأهـــداف الحـــركـة والمهـارات psychomotor objectives والأهـداف الـوجـدانية affective objectives ، وفي مجال برامج التعليم المستمر نجد أن الأهـداف المعرفية والحركية هي السائد استخدامها وذلك لطبيعة البرامج الموجهة بغرض التعليم وتنمية المهارات الحرفية والمهنية للدارسين.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن الهدف النهائي نصل إليه عن طريق وضع أهداف ثانوية متدرجة تسهل على منفذي البرامج رسم الخطة الدراسية للوصول إلى الهدف النهائي.

طبيعة المجتمع والمستفيدين من البرنامج Learners' Characteristics

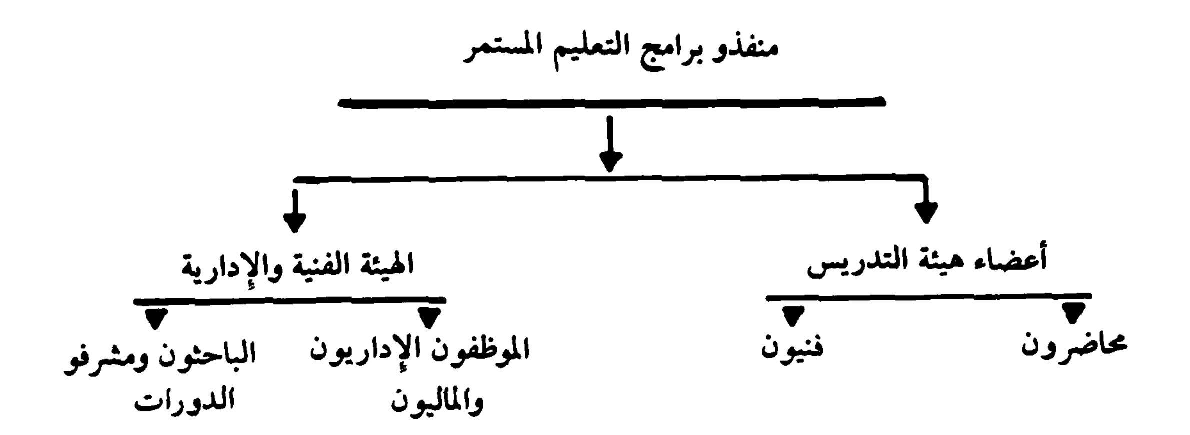
دراسة طبيعة المستفيدين من برامج التعليم المستمر أمر مطلوب فليست جميع البرامج التي تطبق على مجتمع ما مناسبة للمجتمع الآخر، وعدم أخذ مثل هذا الأمر في الاعتبار يؤدي إلى فشـل تلك الـبرامـج. ويتطلب هذا دراسة طبيعة المجتمع والعادات والتقاليد والمستوى الثقافي وطبيعة المهن التي يزاولها أبناء المجتمع والمستهدف بالدراسة ونسبة الأمية ومدى الحاجة إلى الدورات التدريبية. ومن ناحية أخرى لابد بأن تشمل الدراسة السمات الشخصية والخلفيات الثقافية والاجتماعية للمتقدمين للبرامج ورغباتهم وميولهم وأعمارهم

وذلك لاختيار الاستراتيجية المطلوبة في تنفيذ هذه الدورات التي قد تأخذ أسلوب التدريب الجماعي والتدريب الفردي .

كما أن هذه الدراسة للمجتمع تفيد مصممي البرامج التعليمية في اختيار العرض الموضوعي للبرنامج كأن يكون على شكل حلقات دراسية أو مجموعات لمناقشة حالات دراسية ، أو مزاولة أعمال وتدريبات ميدانية أو غير ذلك مما تتيحه مثل تلك البرامج .

منفذو البرامج Programs' Staff

ينقسم الهيكل التنظيمي لمعاهد ومراكز التدريب والتعليم المستمر إلى فرعين رئيسين هما أعضاء هيئة التدريس والهيئة الفنية والإدارية .



أعضاء هيئة التدريس

غالبًا ما تلجأ مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر إلى الجامعات المحلية للاستفادة من الكوادر العلمية والفنية في الجامعة ، لذا نجد أن الجامعات تمد مراكز خدمة المجتمع بالمدرسين والفنيين لتنفيذ المهامّ التدريبية . ومدرس برامج التعليم المستمر يفضل أن يتميز بالقدرة على التعامل مع الكبار لما تتميز به هذه الفئة من الدارسين من صفات تحكمها الظروف والعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يعيشها الكبار وفي ضوء ذلك يتحتم على المدرس التعرف على حاجات الكبار المعرفية والانفعالية والعاطفية والقدرات الحركية العضلية والتعامل معهم في حدود تلك القدرات والحاجات .

درجة تحصيل المتدرب في برامج التعليم المستمر تخضع لعدة عوامل نلخصها بالنموذج التالي:

- المقدمات antecedents
- العملية التدريبية training process
- النتائج consequences

المقدمات Antecedents

هي العوامل المستقلة independent factors المؤثرة في العملية التدريبية، وتشمل الظروف التعليمية الاجتماعية، البيئة التعليمية، المستوى التعليمي للمتدرب، معوقات الاتصال، اتجاه الدارس نحو المادة والمدرس، تأهيل المدرس تربويًا، حجم المجموعات التدريبية.

العمليات التدريبية Training Process

هي العمليات التي يتم بواسطتها تدريب الدارسين إما عن طريق المحاضرات النظرية أو عن طريق التفاعل الإيجابي ما بين المتدرب ومواد التدريب كالمعامل والوسائل التعليمية والتطبيقات العملية المباشرة الخاضعة للاستراتيجية التي يرسمها المدرب في العملية التدريبية.

وتقع العملية التدريبية تحت تأثير العوامل المستقلة independent factors المتمثلة في المقدمات antecedents .

النتائج Consequences . ونعني بها درجة تحصيل المتدربين وتعتبر من العوامل التابعة dependent factors حيث يتحكم في ارتفاع النتائج وانخفاضها العوامل المستقلة المتمثلة في المقدمات antecedents .

وقد اقتُبِسَ نموذج التدريب السالف الذكر من نموذج روجرز الذي يدرس العلاقة

بين المـدخـلات input والمخرجات output في العملية التعليمية، وتم اختبار صحة هذا النموذج باستعمال ما يسمّى الارتباط المنطقي بين المتغيرات epistimic correlation .

الهيئة الفنية والإدارية

إن التخطيط والتنظيم والمراقبة ثم متابعة ذلك هي من مهام الهيئة الإدارية المتمثلة في أقسام إعداد البرامج والتسجيل والاتصال. فلا يقتصر دور مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر على تنفيذ الدورات عندما تقترح من قبل أعضاء هيئة التدريس بل يجب أن تخضع الدورات لدراسة مستفيضة من قبل إدارة البرامج والبحوث وتحديد الزمن المناسب لتنفيذ الدورة والاتصال بالجهات المستفيدة إما عن طريق وسائل الإعلام أو عن طريق الاتصال المباشر. ويقوم قسم التسجيل باستقبال الطلبات وملء استمارات الالتحاق، وعند تنفيذ هذه الدورة يوكل إلى المشرف التربوي الإشراف على التنفيذ وتلبية متطلبات العمل التدريبي بإعـداد البيئـة التعليمية المناسبة، وبعد ذلك يوكل إلى إدارة الدراسات والبحوث بالمركز متابعة الدورة ودراسة مدى التأثير والتحصيل للدارسين، وإعداد التوصيات حول استمرار هذه الدورة من عدمه.

نوعيـة النشاط التعليمـي Instructional Activities

النشاط التعليمي لبرامج التعليم المستمر يأخذ عدة أساليب حسب طبيعة البرنامج المقترح ومدته ومن هذه الأساليب التدريب الجماعي، التدريب الفردي الدراسة الذاتية، الدراسة بالمراسلة والتعليم المفتوح.

وبرامج التعليم المستمر تأخذ أشكالاً متعددة، فقد تأتي على هيئة دورات تدريبية قصيرة الأمد في فرع من فروع المعرفة ومعدة لفئة معينة مثل دورات المرشدين الزراعيين أو أطباء الأسنان أو الدورات التربوية للمدرسين والموجهين التربويين يكون الغرض منها إطلاع تلك الفئات على المستجدات في مجال تخصصاتهم.

وقد تكون على هيئة دورات تدريبية قصيرة الأمد كذلك ولكنها معدّة لفئات مختلفة

الاتجاهات ولا تجمعهم مهنة معيّنة مثل دورات الإسعافات الأولية ودورات الحاسب الآلي ودورات اللغات بأنواعها، ودورات الأمن والسلامة، ودورات الصيانة العامة، والهدف من هذه الدورات تنمية مهارات أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم في فرع من فروع المعرفة السابقة الذكر بغية تطوير أدائهم الوظيفي أو الرفع من ثقافاتهم العامة التي تمكنهم من مواجهة التحديات التقنية التي تغزو المجتمعات في العصر الحاضر.

وثمة شكل آخر من أشكال التعليم المستمر يمكن أن يطبق، وهو الدورات والبرامج التدريبية طويلة الأمد والموجهة لفئات لديها خلفيات ثقافية وتعليمية معيّنة وهذه البرامج إما أن تكون استمرارًا للخلفية العلمية للمستفيد أو برامج جديدة ليست لها علاقة بتخصصه التعليمي وتوافق طبيعة عمله الوظيفي كمن يحمل الثانوية العامة ويعمل في أحد المرافق الصحية، أو الزراعية فنجد في تلك الدورات ما يشبع رغبته في التزود بهذا الفرع الذي تتطلبه طبيعة عمله مثله كمثل من يحمل الشهادة الجامعية في أحد المجالات وتضطره طبيعة عمله إلى أن يعمل بعيدًا عن مجال تخصصه، فيجد في برامج التعليم المستمر ما يساعده في تلبية حاجاته والرفع من كفاءته الوظيفية.

وهناك أسلوب آخر يمكن أن ينطبق عليه مفهوم التعليم المستمر ألا وهو الندوات والحلقات الدراسية والأبحاث والدراسات الميدانية وما ينتج عنها من توصيات بمثابة الحلول الكفيلة لعلاج أي مشكلة تتم مناقشتها أو دراستها من خلال تلك الندوات أو الحلقات أو الأبحاث. وهذه التوصيات تستخدم ضمن أي جهاز إداري، أو تعليمي، أو فني للرفع من كفاءة أداء ذلك الجهاز، سواء من الناحية الفنية أو البشرية.

الخدمات التعليمية المساندة Support Services

تتمثل الأنشطة التعليمية في مجال التدريب في برامج التعليم المستمر في أشكال متعددة، منها الدراسة الجماعية، ومنها الدراسة الفردية ومنها الدراسة بالمراسلة بطريقة التعليم المفتوح وهكذا. وقد سهل تنفيذ هذه البرامج بأشكالها المختلفة باستخدام وسائل الإعلام والوسائل التعليمية المختلفة. فالوسيلة أصبحت جزءًا أساسيًا في حياتنا، سواء كانت عملية، أو ثقافية، أو اجتماعية.

ولذا كان لزامًا على المؤسسات والهيئة التربوية الأخذ بالوسائل التعليمية الحديثة التي تتناسب مع ما وصلنا إليه من تطور وتقدم في عصرنا الحاضر لتهيئة الجو العام، والخبرة المناسبة للدارسين والعاملين والمهتمين ببرامج التعليم المستمر.

ومن الخدمات التعليمية المساندة في مجال التعليم المستمر، المكتبة، ومكتبة الوسائل السمعية والبصرية، والحقائب التعليمية، وخدمات الحاسب الآلي، ومعامل اللغات، وورش التدريب والمراسم، ومعامل التجارب العملية.

كما أن التنظيم الإداري لمراكز التعليم المستمر المتمثلة في تنظيم عملية التسجيل وتوزيع مجاميع التدريب وإعداد قاعات المحاضرات ومراقبة حضور وغياب المتدربين وتسهيل مهمتهم الإدارية من صلب العملية الإدارية جزء مهم مساند للعملية التعليمية في برامج التدريب.

التقويم Evaluation

وتشمل عملية التقويم العناصر الخمسة المكونة للبيئة التعليمية في النموذج المقترح إبتداًء من الأهداف التعليمية حتى تصل إلى الخدمات التعليمية المساندة.

ويقصد بعملية التقويم لهذه العناصر إصدار الحكم على درجة كفاءة أداء كل عامل.

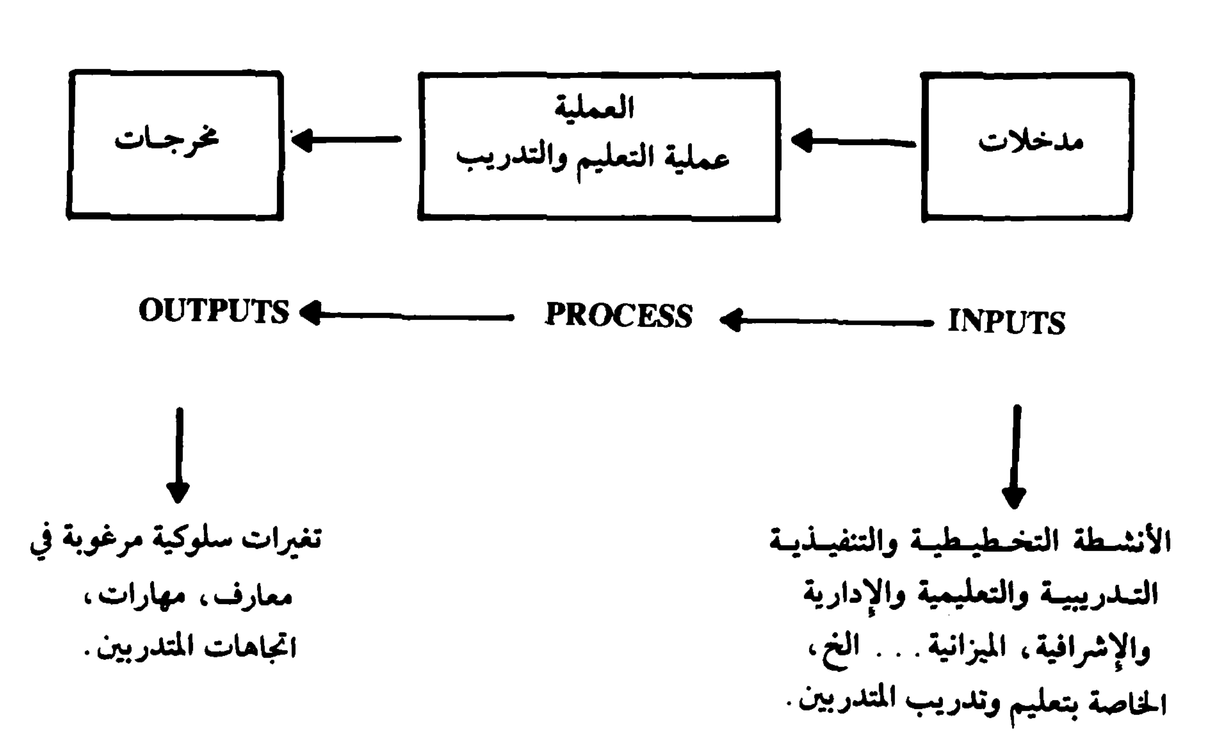
وتعتمد هذه العملية على تجميع بيانات بواسطة مقاييس موضوعية عن طريق استمرارية التقويم أو الملاحظة المباشرة، وقد عرّف بلوم Bloom التقويم على أنه عملية إصدار الحكم على قيمة من القيم أو مجموعة من الأفكار أو الأساليب التطبيقية باستخدام معايير ومستويات للتقويم تحكم على مدى كفاءة هذه العناصر ودقتها وجدواها الاقتصادية، وعمومًا يشمل تقدير العملية التربوية وتقويمها وتفسيرها.

وتستخدم في عملية تقويم برامج التعليم المستمر أدوات قياسية عديدة منها استبانة

تتضمن رأي المدرس عن الدورة واستبانة رأي الدارس كذلك من حيث الكم والكيف وتصاغ تلك الاستبانات بحيث تشمل الأسئلة الجوانب السلبية والإيجابية في البرنامج من وجهة نظر الدارس والمدرس على حد سواء. كما يقوم المشرف على الدورة برفع تقرير شامل عن الدورة عند نهايتها مبرزًا الجوانب السلبية والإيجابية التي جابهته أثناء إشرافه على الدورة.

وتقوم إدارة البحوث في مراكز خدمات المجتمع والتعليم المستمر بدراسة ما يردها من معلومات عن طريق الدارس والمدرس والمشرف التربوي وتحليل المعلومات تحليلاً إحصائيًا، ووضع النتائج البحثية وإيجاد الحلول السليمة للجوانب السلبية في البرنامج إن وجدت، وتلمس مواطن الضعف في عناصر البيئة التعليمية المسببة لتلك السلبيات بالرجوع إلى النموذج المقترح وتتبع عناصره وتقويم كل عنصر على حدة.

تقاس كفاءة البرنامج التدريبي التربوية أحيانًا بمعرفة المتوسط العام لدرجات الامتحان النهائي للبرنامج. فإذا كان المتوسط العام لدرجات الامتحان للدورة ككل هو ٨٥ درجة على سبيل المثال وتقع في فئة الدرجات (٨٠-٩٠) درجة أي بين (٨٠٪-٩٠٪) وهي الفئة الخاصة بتقدير جيد جدًا، فإن كفاءة البرنامج التربوية من الناحية الوصفية qualitative measure هي جيد جدًا، وكفاءة البرنامج التربوية من الناحية الكمية quantitative measure هي ٨٥٪. ويمكن تفسير السبب وراء اختيار درجات الامتحان للحكم على كفاءة البرنامج التربوية، بأنه نظرًا لأن كل المدخلات التربوية أو التعليمية من ساعات تدريب عملية ونظرية ومدرسين ومعامل ووسائل تعليمية وميزانية وإشراف وإدارة وتسهيلات وإمكانيات مختلفة كالمدرجات والمكتبة وخدمات البوفيه والتكييف والإضاءة... إلخ تكون محصلتها النهائية هو التحصيل العلمي (التغيرات السلوكية المرغوبة في المعارف والمهارات والاتجاهات). والتي تتأثر في النهاية بدرجات الامتحان أو نتيجة الامتحان.



شكل رقم ٢. الكفاءة التربوية أو التعليمية أو التدريبية.

الخلاصة

إن تصميم أي برنامج تعليمي يخضع لعناصر أسلوب النظام الأساسية المتمثلة في تحديد الأهداف ورسم استراتيجية التدريس ومن ثم التقويم. وإذا كان دور المدرس التقليدي هو دور الملقن للمعلومات والمصدر الوحيد لها، نجد أنه وفق أسلوب النظم التعليمية يصبح دور المدرس أكثر إيجابية عندما يوكل إليه إعداد البرنامج التعليمي وتصميمه والإشراف عليه والقيام بعملية التقويم.

ومن هذا المنطلق لابد وأن يكون دور المدرس في برامج التعليم المستمر دورًا فعالاً في عملية الإعداد والتصميم والتنفيذ، ثم الإسهام في عملية التقويم، وهذا بدوره يسهم في إيجاد بيئة تعليمية يمارس فيها الدارسون النشاط التعليمي بيسر وسهولة وبحرية تامة تحت إشراف المدرس.

ويمتاز النموذج المقترح لتصميم البرامج التدريبية الخاصة بالتعليم المستمر بإمكان دراسة أي عنصر من العناصر بصفة مستقلة دون التقيد بالعنصر الآخر قبل تطبيق هذا النموذج وتحديد مدى الاحتياجات الضرورية لتنفيذ تلك البرامج من حيث الكم والكيف. أما إذا

طبق هذا النموذج وخضعت نتائج التطبيق للدراسة فإننا نجد أن العناصر المكونة له مرتبطة ببعضها بحيث يؤثر أي خلل في أحدها على الآخر سلبًا أو إيجابًا.

المراجـــع

[١] عبدالجواد، نورالدين. *الجامعة والتعليم المستمر*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨٣م.

[٢] بركات، محمد خليفة. «مفاهيم أساليب التعليم المستمر.» *الندوة العلمية العربية للتعليم المستمر والتنمية*، جامعة الكويت، ١٩٨١م.

[٣] *Studies Report*, University of London: Department of Extra Mural Studies, 1980.

[٤] البـدر، سليمان سعـدون. «مفاهيم وأساليب التعليم المستمر- من واقع تجربة جامعة الكويت.» *الندوة العلمية العربية للتعليم المستمر والتنمية*، ١٩٨١م، ص ص ١٨٨-٢٠٠.

[٥] جامعة الملك سعود. *التقرير السنوي لعمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر*. الرياض، ١٩٨٦م.

Continuing Education Theory and Practice

Abdul Rahman Ibrahim Al-Shaer
Assistant Professor, Department of Education and Technology, and Deputy Dean of Community Service and Continuing Education for Academic Affairs
King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The concept of continuing education has numerous names according to the cultural background and situation in which it has been developed and applied; like extension education or agricultural extension, further education, life long education, adult education, community education, extra-mural studies, second and third age education, informal education, etc.

Continuing education programs aim in general at contributing to social and economic development and the welfare of the community and, accordingly, of society. These programs are directed to both males and females, and are built to meet and satisfy the growing and different needs, interests, wants, and desires of the interested individuals belonging to different sectors in acquiring knowledge in different disciplines and in all walks of life, whether they are dependents or independents, inservice or retired, qualified or non-qualified, etc. The important criterion here is the element of interest.

Of course, continuing education programes have a direct impact on manpower, hence they produce desirable behavioral charges in their knowledge, skills and attitudes and this ultimately improves their level of performance and their level of achievements in their respective organizations and institutions. This leads to qualitative and quantitative improvements in the production and the services rendered by these organizations and institutions. This leads to an increase in the national income of the society and in turn in per capita income and accordingly the achievement of a higher level of social welfare and prosperity.

Mostly, the programs of continuing education depend on efficient communication so as to be successful. Hence, they are supported by audio-visual aids such as slides, filmstrips, movies, photographs, bulletins, brochures, etc. The reason behind this strategy is to increase the efficiency of the perception process on the part of the receivers and to be sure that continuing education messages are perceived perfectly and efficiently, and that the recipients will act upon them and benefit from them. In this way concerned experts of continuing education may except that it does its anticipated impact on communicatees.

This study will present a suggested model for designing continuing education programs. The suggested model includes five elements, namely instructional objectives, learners' characteristics, programs staff, instructional activities, support service and evaluation.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٩٧-٢١٥ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

تشجيع أولياء أمور المعوقين على المشاركة في برامج التربية الخاصة

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي* وكمال سالم سيسالم**

*أستاذ مساعد **ومحاضر، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن المقارنة المبدئية لواقع التربية الخاصة في البلاد العربية بواقعها في بلاد العالم المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية أو دول أوروبا الغربية بوجه عام والدول الإسكندنافية بوجه خاص يعطينا انطباعًا عامًا عن مدى انخفاض العناية بالفئات الخاصة في مجتمعاتنا. وعندما نتمعن أكثر فقد نلمس بعض الاتجاهات السلبية والتقليدية في تربية المعوقين وتعليمهم بشكل عام في بعض البلاد العربية، وبشكل خاص فيما يتعلق بمشاركة أولياء أمور المعوقين في جميع العمليات التربوية والتأهيلية والعلاجية التي تخص أطفالهم.

وبناء عليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى إبراز الطرق والوسائل المختلفة التي قد تدعم عملية اشتراك أولياء أمور المعوقين في تطوير وتنفيذ برامج التربية الخاصة إلى أقصى درجة ممكنة.

وللوصول إلى هذا الهدف فقد عرضت الدراسة بصورة إجمالية حاجات أولياء أمور المعوقين واهتماماتهم من أجل مراعاتها في أي خطة تهدف إلى تشجيع اشتراكهم في تلك البرامج. كما تطرقت أيضًا إلى الوسائل والأساليب وطرق التدريب المختلفة التي يمكن استخدامها لتشجيعهم حتى يتولوا دورهم كأولياء أمور، وكمربين وتربويين أيضًا. ولتحقيق الاتصال السليم مع أولياء الأمور فقد عرضت الدراسة عددًا من قنوات الاتصال الفعالة والتي تتمثل في اللقاءات الجماعية الموسعة والمضيقة ثم اللقاءات الفردية.

مقدمــة

إن تحقيق الأهـداف الـتربـوية يعتمد إلى حد بعيد على نوع العلاقة القائمة بين المدرسة والمنزل، فالعلاقة التقليدية مثلاً والتي تعتمد على الزيارات المنزلية لا تحفز أولياء الأمور على

المشاركة الفعالة في تخطيط الأهداف التربوية المختلفة وتنفيذها. وإذا أردنا تحقيق تلك الأهداف التي تخدم الطفل فلابد من تكوين علاقات سليمة وفعالة مع المنزل وذلك بإيجاد الطرق والبرامج التي يمكن من خلالها مناقشة المشكلات النمائية والسلوكية للطفل بصراحة وجدية [١]. واستجابة لهذا الاتجاه فقد كان لأولياء أمور المعوقين في الدول المتقدمة في العقود القليلة الماضية دور بارز في تنمية برامج التربية الخاصة وتطويرها بشكل عام، وفي تربية أطفالهم المعوقين وتعليمهم بشكل خاص بعد أن كانوا محرومين ومعزولين من المشاركة في مثل تلك البرامج أو حتى الحصول عليها [٢، ٣]. وقد أكد على أهمية دور أولياء الأمور ما أورده المهتمون والباحثون عن طريق الدراسات والمشروعات المتعددة والخطابات والمؤتمرات والدورات التي ركزت جميعها على هذا الدور وأهميته [٤، ٥].

ويرجع السبب في تطور دور أولياء الأمور هذا إلى أسباب اجتماعية وقانونية وتشريعية كالقانون الأمريكي العام ٩٤-١٤٢ (PL. 94-142) حيث لعبت هذه القوانين والتشريعات دورًا بارزًا في تطوير هذا الدور، ولذلك نجدهم مشاركين مشاركة فعالة أكثر من أي وقت مضى في التخطيط والتنفيذ لمثل تلك البرامج.

بمقارنة هذا التطور لدور أولياء الأمور وأثره في توسيع برامج التربية الخاصة وتطويرها في المجتمعات المتقدمة معه في المجتمعات النامية نلاحظ الحاجة الملحة لإبراز هذا الدور وتنميته وتطوير البرامج والخطط التي تضمن مشاركتهم في برامج التربية الخاصة بدرجة تلبي توقعاتهم وآمالهم واحتياجاتهم.

وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعريف بالطرق المختلفة التي قد تشجع وتكفل مشاركة أولياء أمور المعوقين في تطوير برامج التربية الخاصة وتنفيذها ضمن المعطيات التربوية والاجتماعية الحالية في المجتمعات النامية. وللوصول إلى ذلك لابد من استخدام وسائل وطرق وانشطة متعددة تلبي تلك الحاجات والآمال والتوقعات أولاً ثم تساعد على توسيع برامج التربية الخاصة وتطويرها.

وبما أن الدراسة تتناول موضوع أولياء الأمور ومشاركتهم في البرامج التربوية الخاصة،

فمن المناسب هنا أن نعرف المقصود بأولياء الأمور: جاء في القانون الأمريكي العام ٩٤-١٤٢ السنة ١٩٧٥م (PL. 94-142) أنه يندرج تحت تعريف أولياء الأمور كل من:

١) الأب أو الأم (أولياء الأمور الطبيعين) (natural parents)

٢) الأب أو الأم بالتبني (adoptive parent)

٣) الوصي على الطفل (في حالة وفاة الوالدين) (guardian)

٤) من يمثل الأب أو الأم مثل الوكيل (surrogate) أو الجد أو الجدة أو أحد الأقارب

أسـر المعوقـين وحاجاتـهم

كثيراً ما تنتاب — في فترة الحمل — كلاً من الأب والأم توقعات سارة ومبهجة تتعلق بالمولود الجديد وما سيكون عليه من وسامة أو جمال أو ذكاء، وبالمستقبل الذي يتوقعانه له. وقد تتحقق هذه التوقعات بمقدم الطفل وقد لا تتحقق، فقد تظهر على المولود دلائل أو علامات تشير إلى أنه في حالة غير طبيعية أي معوق. هذه الدلائل قد يلاحظها الزوجان ملاحظة مباشرة أو قد يتعرف عليها الطبيب أو الأخصائي بخبرته أو بوسائله الخاصة. ولقد أشارت معظم الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع إلى أنه عند سماع الزوجين لهذا النبأ تنتابهما مشاعر متباينة ومتغيرة نستطيع حصرها في النقاط التالية:

١) الصدمـة (shock) : يصاب الوالدان بصدمة عندما يعلمان أن طفلهما معوق.

٢) الإنكار (denial) : يتمثل في الإنكار في رفض الوالدين إعاقة طفلهما والتشكك فيما يقوله المختص نتيجة عدم الثقة في التشخيص.

٣) الغضـــب (anger) : وذلك بأن يتأكد الوالدان فعليًا بأن طفلهما يعاني من إعاقة ما بعد الرجوع لأكثر من أخصائي، فيغضب الوالدان لكون الحظ لم يحالفهما في إنجاب طفل سليم ولأن أحلامهما لم تتحقق.

٤) الشعور بالذنب والحزن (guilt) : فقد يشعر الوالدان بالذنب وتأنيب الضمير إزاء

إعاقة طفلهما وذلك اعتقادًا منهما بأنهما معًا أو واحدًا منهما هو السبب في هذه الإعاقة كأن يكونا قريبين مثلاً، أو أن واحدًا منهما يعاني من إعاقة ما، أو أن الأم لم تراع سبل الوقاية والعناية السليمة أثناء فترة الحمل، لأنها كانت تتعاطى بعض الأدوية أو العقاقير، أو أهملت أساليب التغذية السليمة أو ما شابه ذلك.

٥) التقبل والاعتراف (acceptance and recognition) : وأخيرًا بعد أن يقتنع الوالدان بأن الأمر قد حدث فعلاً وأنه لا مجال فيه لخطأ في التشخيص أو للنكران، ولا مجال لإلقاء اللوم على أحد الأطراف وأن عليهم أن يتقبلوا طفلهم بوضعه الحالي وأن يعملوا على الأخذ بيده ومساعدته على التوافق مع الحياة الأسرية والاجتماعية.

لقد أوضح سوننشاين [٦] أنه مهما كانت طبيعة مشكلة الطفل فإن أولياء الأمور يميلون إلى الشعور بالمسؤولية نحوها ويبحثون عن سبب لها لاعتقادهم بأنهم تسببوا في حدوث تلك الإعاقة.

وفي معظم الأحيان نجد أن الأسرة التي لديها طفل معوق تقلل من اختلاطها بالأسر الأخرى وخاصة تلك الأسر التي لا ترتبط معها بصلة قرابة مما ينعكس ذلك على درجة التفاعل الاجتماعي لأسرة المعوق. ولقد أشار ليتشر [٧، ص٧٨] إلى أنه من الشائع أن نجد أولياء أمور الأطفال المعوقين ينسحبون من المشاركة الاجتماعية ويسلكون سلوكًا ربما يبعدهم أو يبعد طفلهم عن التقبل الاجتماعي. وسوف يعمل هذا الانسحاب على زيادة عدائهم وامتعاضهم وغضبهم نحو المحيطين بهم مما يؤدي إلى تقليل تعاون أقربائهم وأصدقائهم وجيرانهم معهم، وربما يجد أولياء الأمور أنفسهم داخل دائرة الرفض والعزل.

وبناءً على ما ذكر من المشاعر والاتجاهات التي تنتاب أولياء أمور المعوقين فإننا نجد أن لهم حاجات ذات وجهين [٦، ٨]. الوجه الأول: يتمثل في الحاجات المتعلقة بالتغلب على مشاعرهم التي تصاحب وجود الطفل المعوق لديهم؛ أما الوجه الثاني، فيتمثل في الحاجات المتعلقة بمشكلة طفلهم المعوق.

أولاً : الحاجات المتعلقة بالتغلب على المشاعر التي تصاحب وجود طفل معوق لديهم : تتمثل هذه الحاجات في الآتي :

١) الحاجة إلى معرفة أن اللوم سواء لوم النفس أو لوم الطفل نفسه لا يجدي في حالة وجود الإعاقة .

٢) الحاجة إلى المساعدة من قبل المختصين ومن الأقارب والأصدقاء والجيران .

٣) الحاجة إلى المساعدة للتخطيط لنمط أو أسلوب الحياة مع طفلهم المعوق .

٤) الحاجة إلى التشجيع للاتصال بالمختصين لطلب التوضيحات والاستشارات الخاصة بردود أفعالهم ومشاعرهم .

ثانيًا : الحاجات المتعلقة بالطفل المعوق نفسه : وتتمثل هذه الحاجات في الآتي :

١) الحاجة إلى معرفة حالة الطفل (طبيعة الإعاقة ، مسبباتها ، إمكانية علاجها) .

٢) الحاجة إلى المعلومات والنشرات الخاصة بطبيعة إعاقة الطفل لمساعدتهم في اكتساب الخبرة النظرية بطبيعة الصعوبات التي يواجهها الطفل .

٣) الحاجة إلى فهم لغة المختصين .

٤) الحاجة إلى معرفة كيفية التعامل مع الطفل في المنزل والتخطيط التربوي له .

٥) الحاجة إلى فهم الأهداف التعليمية لبرنامج رعاية الطفل .

٦) الحاجة إلى معرفة المستقبل المتوقع للطفل .

٧) إذا كان هناك دواء موصوف للطفل ، فإن أولياء الأمور يكونون في حاجة إلى معرفة تأثيره وفوائده والأعراض الجانبية له إن وجدت والأدوية البديلة له في حالة عدم توافره .

٨) الحاجة إلى أن يشعروا أن المختصين سواء في المدرسة أو في المؤسسة أو في المراكز العلاجية مهتمون بحالة الطفل .

وبذلك يمكن القول إن حاجات أولياء الأمور تتعدد وتختلف حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها ، ومدى قدرتهم على تقبلها وتقبل ما يتلقونه من دعم وتشجيع خارجي . هذا وإن ردود الفعل وحاجات أولياء الأمور هذه يجب أن تؤخذ بعين الأعتبار عند التفكير في أي برامج أو خطط تهدف إلى مشاركتهم في التربية الخاصة . ولذلك فإن أهداف هذه البرامج

تكون متعددة بما يتناسب مع عدد أولياء الأمور المشاركين فيها، فالبعض يسعى للحصول على معلومات حول طبيعة إعاقة أطفالهم، أسبابها ومستقبلها، والبعض الآخر يرغب في الوصول إلى تنمية المهارات الاجتماعية والتعليمية لدى أطفالهم حتى يتسنى لهم تقبلهم وبالتالي البدء في عملية البحث عن طرق لمعالجتهم وتدريبهم.

وبناءً على ما سبق التأكيد عليه من حاجات أولياء الأمور فإن مشاركتهم في برامج التربية الخاصة تعتمد على المبادىء الأساسية التالية [٩].

١) وجود اتجاهات إيجابية لدى الأخصائيين نحو أولياء الأمور ودورهم في تنمية قدرات أطفالهم وتطويرها، إضافة إلى مساهمتهم في تحسين المناهج المدرسية وتغذيتها بما يقدمونه من مشاركة فعلية تشجع وتعزز أطفالهم وتوفر تشجيعًا ودعمًا للمدرسين في تخطيط الأنشطة المتعددة وتعديلها وتنفيذها وبالتالي في تطوير دور المدرسة ككل.

٢) الاقتناع بضرورة تلبية حاجات أوليات الأمور الملحة بتوفير وسائل وطرق متعددة يمكن استخدامها لضمان مشاركتهم وتنشيط أدوارهم. ومن ناحية أخرى فإن توافر مثل هذه الأدوار الفعالة يعمل على استبدال مشاعر الإحباط عندهم ويعزز شعورهم بأهميتهم وقيمتهم الذاتية ويعدل كذلك من فهمهم لمشاعرهم الذاتية. إضافة إلى ذلك تعميق مفهوم الذات واحترامها وكذلك الكرامة، وزيادة مهارتهم التي تساعدهم في تدريب أطفالهم بأنفسهم، وكذلك في حل المشكلات السلوكية المصاحبة للإصابة.

٣) الاعتقاد بأن كل ولي أمر مهما انخفض مستواه الثقافي فإن لديه القدرة على المشاركة الإيجابية سواء في تطوير البرامج التربوية الخاصة أو في تنفيذها إذا أحسن تطوير الأنشطة وتنويعها.

فمن الثابت أن أولياء الأمور بإمكانهم التأثير الإيجابي في تحسين نمو أطفالهم المعوقين فيما لو دربوا على المهارات والأساليب اللازمة للتربية الخاصة. ويؤيد ذلك أيضًا النتائج

المشجعـة للتدخل المبكر لأولياء الأمور في تحسين أداء الأطفال المعوقين وتطوير مهاراتهم اللغوية والاجتماعية والمعرفية [١٠].

وعليه فقد أصبح اشتراك أولياء الأمور وتدخلهم المبكر في تدريب أطفالهم المعوقين ركيزة أساسية في برامج التربية الخاصة وذلك باعتماد اللقاءات الأسبوعية معهم وتدريبهم على استعمال الأسـاليب الـتربوية الحديثة في تدريب المعوقين كالتقليد والتعزيز والتغذية الرجعية التصحيحية corrective feedback . ومن الأمثلة على ذلك ما حققه مشروع بورتيج Portage والذي أعد ونفذ خصيصًا لتدريب أولياء أمور المعوقين بطريقة منظمة تضمن اعتماد الأسرة على نفسها إلى أقصى درجة في تدريب طفلها وكذلك تحملها جزءاً من مسؤولية تنمية مهـاراتـه وتطويرها [١١]. وكذلك مشروع رياض الأطفال Head Start Project والذي يهدف إلى بناء وتطوير البرامج التدريبية الفردية والجماعية لأولياء أمور المعوقين باستخدام الطرق والوسائل المتعددة المستخدمة في تدريب المعوقين [١٠]. وكذلك مشروع BEBT الذي يهدف إلى الاستفادة من المعلومات المتوافرة لدى الأسرة عن الطفل وتدريبها مباشرة على الوسائل التربوية الحديثة اللازمة للتعامل مع طفلها في المنزل [٤].

وبـاستعراض هذه المشروعات وكذلك الأبحاث والدراسات السابقة نلمس مدى أهميتها وإمكانية الاستفادة منها في إشراك أولياء الأمور من برامج التربية الخاصة.

وفي الجـزء المتبقي من هذه الدراسة سيتم استعراض بعض الطرق والقنوات التي استخدمت في تلك المشروعات والأبحاث والدراسات لتسهيل عملية الاتصال مع أولياء أمور المعوقين، وكذلك الوسائل والأساليب التي تشجع اشتراكهم في تلك البرامج.

قنوات الاتصال مع أولياء أمور المعوقين

من الطبيعي أن يتفق كل من أولياء الأمور والأخصائيين في ميدان التربية الخاصة من حيث المبدأ على أهمية تربية الأطفال المعوقين وتدريبهم، ولكن على الرغم من ذلك الاتفاق المبدئي فإن العلاقة بينهما تكون في الغالب صعبة ومعقدة لسببين [٨].

الأول: يتعلق بالاتجاهات السلبية والعدوانية في بعض الحالات وعدم ثقة أولياء الأمور بالمختصين في هذا المجال نتيجة لعدم مراعاة الأخصائيين في الغالب لمشاعر أولياء الأمور وأحاسيسهم [١٢]. ولذلك يجب الانتباه إلى أسلوب وطريقة التعامل مع أولياء الأمور ومراعاة مشاعرهم وتجنب إحداث أية إحباطات تضاف إلى الإحباطات الأصلية التي يعانون منها بسبب وجود طفل معوق لديهم.

أما السبب الثاني: فيتعلق باتجاهات المختصين نحو أولياء الأمور وما يسودها من اعتقاد بعدم قدرتهم على فهم طبيعة الإعاقة أو التعامل معها، ولذلك فهم لا يصدقون ما يقوله أولياء الأمور ولا يكترثون به لاعتقادهم أن تلك الاتجاهات مبالغ فيها وأنها تمتزج بالعواطف والمشاعر الذاتية [٦].

لقد أوضح كارنز [٩] أثر اتجاهات المعلمين والمختصين والمسؤولين نحو برامج التربية الخاصة بشكل عام وما يوجهونه من لوم لأولياء أمور المعوقين لعدم مشاركتهم أو إبداء اهتمامهم بتلك البرامج. وفي الغالب فإن هذا اللوم يؤثر على اتجاهات أولياء الأمور ولا يستجيب لاحتياجاتهم واهتماماتهم مما يدفعهم في كثير من الأحيان إلى انتقاد هؤلاء العاملين واتهامهم بعدم تفهمهم لمشكلاتهم وحاجاتهم، وتكون النتيجة انصرافهم عن حضور الاجتماعات المخصصة لهم، وعدم المشاركة في برامج التربية الخاصة ونشاطاتها اعتمادًا على توقعاتهم السلبية من تلك اللقاءات التي تقدم في العادة محاضرات نظرية بعيدة عن التطبيق، وكذلك خوفهم من الإحباط الذي قد يصيبهم عندما تناقش نواحي القصور والعجز لدى أطفالهم.

وللتغلب على الصعوبات التي قد تعيق التعاون الفعال بين أولياء الأمور والعاملين في ميدان التربية الخاصة، فإنه لابد من أن يتحمل العاملون العبء الأكبر في إقامة جسور الثقة مع أولياء الأمور كي يضمنوا التعاون المنشود ما أمكن ذلك مسترشدين بالنجاح الذي حققته البرامج والمشروعات السابقة وبفضل الدور الإيجابي الذي لعبه أولياء الأمور.

ولقد أشار كارنز [٩] إلى أهمية عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية التي يشارك فيها أولياء أمور المعوقين، على أن تكون في الأشكال التالية مثلا:

١) المؤتمرات

٢) الاجتماعات المصغرة

٣) الاجتماعات الفردية

أولاً: المؤتمـــرات

ويسبق عقدها في العادة اختيار الموضوع والمكان الذي يناسب جميع المشاركين ويحضر لها بطرق مختلفة أيسرها تعبئة نماذج خاصة ومصممة لذلك الغرض. وبشكل عام فإن مثل تلك المؤتمـرات تهدف إلى توفـير معلومـات عامـة وسريعة لأكبر عدد ممكن من المشاركين ومنحهم الفـرصـة لإلقاء الأسئلة والاستفسارات التي يجيب عليها في العادة مجموعة من المختصين. وبعد انتهاء الجلسات الرسمية للمؤتمر يوصي بإثارة المناقشات وتشجيعها من طرف الجـانبـين حتى تتاح فرصة أكبر للتعرف على المشاركين بشكل عام والمهتمين منهم بالموضوع بشكل خاص. كل ذلك من أجل تشكيل وتنظيم مجموعات صغيرة لتكون نواة لمجموعات الأهل والتي يؤمل أن تكون في المستقبل وسائل ضغط تعمل على تحصيل حقوق الأطفال المعوقين.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه المؤتمرات، يجب مراعاة الأسس التالية:

١) دعوة أولياء الأمور للمؤتمر مرة على الأقل في كل عام على أن يكون وقت المؤتمر ومكـانـه مناسبين لجميع المشاركين وكذلك ضرورة تذكيرهم قبل الموعد بثلاثة أسابيع أو أسبوع على الأقل.

٢) استخدام وسائل الإيضاح المختلفة.

٣) تأمين المواصلات وحضانة الأطفال عند الضرورة.

٤) الابتعاد عن الجو الرسمي وتوفير جو من الثقة والسرور بين المشاركين والاستماع لجميع الآراء ووجهات النظر المطروحة والإجابة عن الاستفسارات وتقديم الاقتراحات عند الضرورة.

وعلى الرغم من أهمية وضرورة عقد مثل تلك المؤتمرات الموسعة فإن عيبها الواضح يكمن في كونها لا تلبي أغراضًا وحاجات فردية محددة تكون في كثير من الأحيان محور اهتمام بعض أولياء الأمور، ولتلافي ذلك فإنه يجب التنسيق لعقد اجتماعات مصغرة فردية تلي المؤتمرات بوقت قصير لتلبية مثل تلك الاحتياجات.

ثانيًا: الاجتماعات المصغرة

ويتم فيها مناقشة موضوعات محددة ودقيقة تهم المشاركين. ويوصى بألا يتجاوز عددهم سبعة، وفي مثل هذه اللقاءات المصغرة تكون العلاقة أقرب وأقوى بين الحضور بعضهم ببعض حيث يشعرون بحرية الكلام فيما يختص بحاجاتهم واهتماماتهم الفردية ولضمان نجاح تلك اللقاءات المصغرة يوصى بالآتي:

١) الترتيب للاجتماع، بحيث يكون أسبوعيًا أو شهريًا وذلك بالتشاور مع أولياء الأمور المشاركين، وقد يقوم أولياء الأمور بالتناوب بالدعوة لهذه الاجتماعات، أو قد يتفق في نهاية كل لقاء على موعد اللقاء المقبل ومكانه.

٢) توفير جو من الراحة والأمان للمشاركين بحيث لا يمنع ذلك من تحقيق الأهداف الموضوعة لتلك الاجتماعات.

٣) اختيار موضوعات النقاش حسب رغبة المشاركين والتخطيط لها بالتشاور فيما بينهم.

هذا ويمكن أن تتبع هذه اللقاءات المصغرة بلقاءات فردية مع بعض أولياء الأمور خاصة الذين نلاحظ عدم تحقق مشاركتهم الفعلية في الاجتماع، فيحتاج الأمر المزيد من الوقت لتلبية رغباتهم وحاجاتهم أو تدريبهم على بعض المهارات اللازمة للتفاعل في مثل هذه الاجتماعات.

ثالثًا: الاجتماعات الفردية

يمكن الترتيب لعقد هذه الاجتماعات الفردية في نهاية الاجتماعات المصغرة أو عن طريق الاتصالات الفردية، ولنجاح مثل هذه الاجتماعات فإنه يوصى بمايلي:

١) الحصول على رضا ولي الأمر وتقبله وتفهم حاجاته وتحقيقها بالطرق العملية ما أمكن.

٢) إعطاء ولي الأمر جزءاً من المسؤولية في معالجة القضايا المطروحة والحذر من تعزيز الاعتماد الكلي على الأخصائيين في حل ومعالجة جميع المشكلات التي تواجهه.

٣) إذا تعذر حل بعض القضايا المطروحة من قبل بعض أولياء الأمور المشاركين فإنه يوصى باستشارة أخصائيين آخرين أو مشاركتهم في اللقاءات المقبلة.

٤) يفضل أن يكون الاجتماع قصيراً وأن يتم العمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لكل اجتماع بقدر الإمكان، وتوثيق ذلك في سجل خاص.

هذا ومن خلال تلك الاجتماعات واللقاءات السابقة الذكر فإنه يمكن التركيز على تدريب أولياء الأمور وتوعيتهم باستخدام مجموعة محددة من البرامج بحيث تشتمل على الأنشطة البيئية والتي يفترض أنها تناسب البيئة المحلية مما يجعل تطبيقها سهلاً وبالتالي تشجع عملية اشتراك أولياء الأمور وتولي أدوارهم الإيجابية اللازمة كمدافعين ومؤيدين لبرامج التربية الخاصة، وكأسر للمعوقين وكذلك كمساعدين ومشاركين في تخطيط وتنفيذ تلك البرامج في المشاركة والتخطيط والتنفيذ لهذه البرامج.

برامج تدريب أولياء الأمور

تتمثل أهداف برامج تدريب أولياء أمور المعوقين في النقاط التالية:

١) مساعدة أولياء الأمور في تولي دورهم كمؤيدين لبرامج التربية الخاصة، ومدافعين عنها.

٢) مساعدة أولياء الأمور في تقبل دورهم هذا.
٣) مساعدة أولياء الأمور في أن يكونوا أداة مساعدة في تخطيط البرامج المدرسية وتنفيذها.

أولاً: مساعدة أولياء الأمور في تولي دورهم كمؤيدين لبرامج التربية الخاصة ومدافعين عنها

وذلك بالاستفادة مما أظهرته مجموعات أولياء الأمور من قوة تأثير ومقدرة في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية ودول أوربا الغربية بوجه عام والدول الإسكندنافية بوجه خاص في أن يكونوا أداة نافعة لصالح أطفالهم وفي أن يصبحوا أداة قوية للتعبير عن احتياجاتهم وما حصلوا عليه نتيجة لذلك من حقوق لهم ولأطفالهم، فلم يعد دورهم قاصرًا على تلقي الخدمات فقط وإنما أصبحوا نشطين وإيجابيين في أدوارهم المتعلقة بالتقويم والتخطيط لبرامج التربية الخاصة. هذا بالإضافة إلى أنهم أصبحوا أداة ضغط قوية وفعالة يحسب حسابها في جميع المجالات، وما نتج عن ذلك من إصدار التشريعات والقوانين التي كفلت حقوقهم وحقوق أطفالهم المعوقين [١٣، ١٤].

ولكن كيف يمكن لأولياء الأمور أن يمارسوا هذا الدور بفاعلية ونشاط؟ لقد أجمع كل من (وولف، كارنز، سنيل) [٢، ٩، ١٤] على الأساليب التالية في حفزهم على أخذ دورهم كمدافعين ومؤيدين لبرامج التربية الخاصة:

١- الترتيب لعقد اجتماعات مشتركة مع المهتمين منهم وما يقود إليه ذلك من تنظيم المجموعات الصغيرة ومن ثم التخطيط واكتشاف الطرق الممكن اتباعها في تحركهم ضمن أهداف واستراتيجيات محددة وواضحة، ومن أساليب التحرك: المقابلات، كتابة الرسائل، الاتصالات الشخصية والهاتفية مع المسؤولين عن اتخاذ القرارات والتشريعات التربوية، ممارسة أساليب الضغط بشتى أنواعه وأشكاله، المشاركة الفعالة في الحملات الإعلامية المنظمة باستخدام وسائل الإعلام المختلفة كالصحف والإذاعة والتلفزيون، وكذلك في الندوات والمؤتمرات التربوية.

٢ـ تكـوين لجان تطوعية من المهتمـين بميدان التربية الخاصة من غير أولياء أمور المعوقين تقوم بمساندة هذه المجموعات وتولي دورهم الفعال في الضغط وإصدار التشريعات اللازمة. وقد تعمل تلك اللجان التطوعية على إيجاد نوادٍ مشتركة تجمع بين الأطفال العادين والمعوقين.

٣ـ الدعوة المنظمة إلى سن القوانين والتشريعات التي تكفل حقوق المعوقين وتكفل كذلك التوسع في الخدمات وزيادة المخصصات المادية لبرامج التربية الخاصة، وقد يتم ذلك عن طريق الاستعانة بمحامين متخصصين في الحقوق والتشريعات العامة. وكذلك تدريب أولياء الأمـور من خلال دورات تدريبية قصـيرة في مجال التشريعـات والمـداخل القانونية المختلفة، ومن ثم وضع أهداف واستراتيجيات محددة تتعلق بتشجيع سن تلك القوانين والتشريعات والعمل على تحقيقها في فترة زمنية محددة.

ثانيًا: مساعدة أولياء أمور المعوقين في تقبل دورهم كأسر للمعوقين

لقد لخصت سنيل [١٤] كيفية تحقيق ذلك فيما يلي:

١ـ مسـاعدة أولياء الأمور على التكيف: وهنا يجب الحذر من إرهاقهم عن طريق إعطائهم المسؤولية كاملة في رعاية أطفالهم، حيث إن الأسرة التي تعول طفلاً معوقًا تحتاج إلى دعم معنوي وتشجيع من قبل أخصائيين يملكون القدرة على بناء علاقة سليمة ومتينة معها. ويتم ذلك بتوفير الإرشاد الأسري المنظم الذي قد يؤدي إلى تقبل أولياء الأمور لإعاقة أطفالهم وبالتالي المشاركة في تدريب الطفل وعلاجه والتغلب على إحباطاتهم المتكررة. وقد يساعد على تحقيق ذلك تبني سياسة الانفتاح لمن يرغب من الأسرة في زيارة المؤسسة التربوية للمعوقين والمشاركة في برامجها.

٢ـ مساعدة الطفل المعوق على التكيف — وهو ما يهم أسرة المعوق نفسها — وذلك بالعمل على تحسين نظرة الأطفال الآخرين واتجاهاتهم نحو صاحب الإعاقة وقد يتم هذا بالعمـل على تبـادل الزيارات المحددة والمدروسة بين الطفل المعوق وأطفال الجيران مثلاً لتعريفهم ببعضهم البعض وكذلك ترتيب زيارات مشتركة للأسرة في الحي نفسه.

٣ـ مساعدة الإخوة والأخوات على تقبل أخيهم المعوق، وذلك عن طريق توفير معلومات كافية متعلقة بأسباب الإصابة، وطبيعتها ومستقبلها وكيفية التعامل مع أخيهم المعوق.

٤ـ توفير دليل بالخدمات العلاجية والتربوية وكذلك الترفيهية لأسر المعوقين.

٥ـ توفير مساعدات مادية لأسر المعوقين بطريقة منظمة ومخططة وخاصة تلك التي ينقطع فيها ولي الأمر عن العمل أو يحرم منه بسبب انشغاله بطفله المعوق. هذا ويوصى أن تصرف تلك المساعدات ضمن معايير وشروط معينة منها: عمر الطفل المعوق، الدخل الحالي للأسرة، نوع الإعاقة، شدة الإعاقة، عدد أفراد الأسرة، وبعد التحقق من استحقاق الأسرة لتلك المساعدات فإنه يجب أن تصرف لهم على فترات محددة وأن يتم إرشادهم بكيفية إنفاقها.

ولقد أشار كل من (بيل، كرنيك، وولف، جورجان) [١، ٢، ٥، ١٥، ١٦] إلى أهمية الإرشاد الأسري وتعريف الأهل بأهمية مشاركتهم وتحملهم جزءاً من المسؤولية بحيث يصبح دورهم مكملاً لدور الأخصائي الذي يجب أن يتميز بمهارات الاستماع الجيد والإجابة على جميع استفسارات أولياء الأمور المتعلقة بقدرات الطفل وأدائه، ووضعه في المستوى التعليمي المناسب، ومستقبله التربوي والمهني، وهكذا يشجعون على الحديث بصراحة ووضوح عند مناقشة اهتماماتهم وما يواجهونه من مشكلات وصعوبات.

وفي هذا السياق أشار وولف [٢] إلى أهمية وضرورة أن يقلل الأخصائيون من استعمال المصطلحات النفسية والتربوية المعقدة التي لا يفهمها أولياء الأمور في معظم الأحيان. ويساعد ذلك كما أشار لومبانا [٣] على توفير جو من الثقة والألفة بين الأخصائيين وأولياء الأمور مما يؤدي إلى فهم الأخصائيين بصورة أفضل لحقيقة مشاعر أولياء الأمور التي يمرون بها وإقناعهم بأنهم ليسوا الوحيدين الذين يواجهون هذه المشكلات وأن هناك من يدعمهم ويشجعهم.

ثالثًا: مساعدة أولياء الأمور على أن يكونوا أداة عون في تخطيط البرامج المدرسية وتنفيذها

ولقد أشار كل من (كارنز، ولومبانا، وأندروز) في هذا الصدد إلى أن مشاركتهم هذه تعتبر ذات تأثير إيجابي يعزز ويقوي أداء أطفالهم وكذلك ما يحصلون عليه من رضا وتحقيق للذات نتيجة لمساهمتهم الفعلية في تدريب أطفالهم، وفي العادة فإن هذه المشاركة تتم بعد عملية التدريب المكثفة والمستمرة من خلال:

١ـ التدريب الجماعي، حيث يتم قبله تحديد حجم المجموعة المشاركة وكذلك المكان المناسب للتدريب.

٢ـ التدريب الفردي: ويتم في المدرسة أو المنزل.

اعتبارات أساسية عند تدريب أولياء الأمور

إن أية محاولة لتدريب أولياء الأمور سواء كانت جماعية أو فردية — في المدرسة أو في البيت — يجب أن تأخذ في الاعتبار مايلي:

١ـ استخدام وسائل التشجيع لكسب مشاركتهم وتطوعهم كتوجيه الدعوات الرسمية لهم بالرجوع إلى العناوين المحفوظة بالمدرسة لهذه الغاية. ويوصى بتنظيم حملات التعرف في البداية والتحدث إليهم عن أهمية دورهم والحاجة الماسّة لمشاركتهم وتطوعهم وتعزيز الاستمرار في ذلك عن طريق ابتكار الأنشطة التدريبية الجديدة وتوفير فرص النشاط المبرمج الذي يقود في الغالب إلى نجاحهم في مهماتهم [١]. وقد أضاف لومبانا [٣] ضرورة توفير المعلومات التي يطلبها أولياء الأمور بأنفسهم في مثل تلك اللقاءات الأولية وإلحاقها بالاقتراحات اللازمة للاستفسارات الفردية ما أمكن.

٢ـ تخطيط الأنشطة ذات المعنى والضرورية كتدريب المشاركين على المهارت الحياتية اليومية أو أساليب تعديل السلوك مثلاً سواء البيتية منها أو المدرسية. والافتراض دومًا أن لديهم الرغبة والشغف للتعلم والتدرب. وقد يتم تدريبهم بالطرق العملية في البيت أو المدرسة كاستخدام أسلوب العرض أو التقليد مثلاً أو عن طريق النشرات والكتيبات والأفلام وبذلك يشعر الأهل بواقعة تلك الأنشطة وملاءمتها لاحتياجاتهم واهتماماتهم [٢، ٣، ٩].

٣ـ تشجيع أولياء الأمور للقيام بدور المساعدة والمشاركة الصفية سواء كان ذلك بالتخطيط للأنشطة الواقعية، التربوية منها والاجتماعية كالحملات المدرسية الخاصة بإعادة تنظيم المدرسة وصيانتها، والسماح لهم في البداية بالمشاركة الجزئية في تنفيذ تلك الأنشطة [١، ٢، ٣، ٥].

ويوصى كذلك بتشجيع الأهل بمراقبة المدرس في غرفة الصف ثم تطبيق ما لاحظوه في شكل مهارات محددة كالمهارات اللغوية والمعرفية الحياتية اليومية. هذا وتعتبر عملية التعديل والتقويم المستمر الدقيق من قبل المدرس للأهل أساسية لتشجيع استمرار تلك المشاركة. وإذا حصلنا على استمرارية تلك المشاركة فإنه من السهولة واليسر أن نجعل هؤلاء المشاركين من أكثر الناس وعيًا وإدراكًا لأهمية برامج التربية الخاصة وبالتالي أداة دعم ومساندة وضغط في توسعها واستمرارها.

٤ـ توفير مواد تربوية وكتيبات مبسطة وأفلام قصيرة وأشرطة أو أية مواد أخرى توضع في غرفة خاصة للمصادر في المدرسة نفسها بحيث تكون في متناول الأهل. وينصح أن تضم هذه المواد معلومات عامة عن الإعاقات المختلفة ومواد تدريبية بحيث تكون مبنية على أسس عملية ومعززة للمشاركين، كما تضم الأنشطة والأساليب العملية المختلفة الممكن استخدامها من قبل الأسر بسهولة ويسر في تدريب أطفالهم المعوقين. وقد يوصى دومًا بتقبل اقتراحاتهم المتعلقة بتلك المواد ومحاولة تعديلها طبقًا لتلك الاقتراحات والتوصيات. هذا وقد يحفز الأهل للمساعدة في إنتاج مثل تلك المواد التعليمية البسيطة مثل إعداد الخطط اليومية والأنشطة والأساليب المقترحة لتطبيق مثل تلك الخطط وعرض ذلك الإنتاج في غرفة المصادر نفسها. ويوصى دومًا بتشجيع المشاركين على تدريب بعضهم البعض في إنتاج هذه المواد التعليمية المبسطة وخاصة بالنسبة للأسر التي يتعذر اشتراكها وحضورها الدورات التدريبية للأهل أو المشاركات الصفية.

٥ـ تزويد أولياء الأمور بتقارير فردية مبسطة وواضحة ضمن فترات محددة عن مستوى أداء الطفل وتحسنه [٢].

٦ـ تشجيع أولياء الأمور على الانضمام للدورات الأولية التي تعقد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحيث يتدربون جميعًا على الطرق نفسها والأساليب التربوية اللازمة في تربية المعوقين وتدريبهم.

الخلاصـــة

إن عملية بناء العلاقة السليمة بين المدرسة وأولياء أمور المعوقين من المواضيع المهمة التي بدأت تبرز بشكل متزايد في الآونة الأخيرة. وبمراجعة هذا التطور، يلمس بوضوح التغير الإيجابي الذي طرأ على دور أولياء أمور المعوقين في الدول المتقدمة وخاصة في العقد الماضي. ويتجلى ذلك في ممارستهم لأساليب الضغط المتنوعة على المسؤولين في تلك الدول ونجاحهم في إصدار التشريعات والقوانين التي تكفل حقوقهم وحقوق أطفالهم، وكذلك ما ضمنته هذه التشريعات والقوانين من مشاركة مشروعة في جميع مراحل العملية التربوية التي تخص المعوقين. وبالقدر نفسه الذي حققته مجموعات الأهل من مكاسب وحقوق، فقد تحملوا أيضا جزءاً من المسؤولية في التخطيط وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة.

ونتيجـة لمثل تلك العلاقة وذلك الدور الإيجابي، فقد أثبتت مشروعات الأبحاث والدراسات في أكثر من مجال أن الأطفال المعوقين هم المستفيدون بشكل مباشر. بما ينعكس من تحسن على نموهم وأدائهم في معظم المهارات التي شارك أولياء أمورهم في تدريبهم عليها إضـافـة لما يجده أولياء الأمور أنفسهم من تعزيز ورضا داخلي نتيجة لأخذ دورهم كأهل وكمربين لأطفالهم.

وإذا كنا نتطلع للوصول إلى مثل تلك العلاقة البناءة واتخاذ قرارات تربوية تخص المعوقين في مجتمعاتنا بشكل سليم، فإنه لابد أن أن تتضافر جهود كل المهتمين والمختصين في مجال التربية الخاصة إضافة إلى أولياء أمور المعوقين أنفسهم، ويذل أقصى ما يمكن من جهد وتعاون. ولكن كيف يبذل أولياء الأمور هذا الجهد والتعاون المنشود وهم بعيدون أو قد أبعـدوا عن تلك البرامج بشكل أو بآخر؟ وللإجابة عن هذا السؤال نقول بأن التزام الأخصائيين وقناعتهم العملية والمنطقية بأهمية اشتراك الأهل وحيويته في دعم برامج التربية

الخاصة يعتبر أول وأقوى العوامل لتحقيق تلك الرغبة. ويكمل عملية الالتزام هذه، ضرورة التشجيع المستمر من قبل الأخصائيين عن طريق استخدامهم للطرق والأساليب التي تساعد أولياء الأمور وتحفز اهتمامهم للمشاركة في تلك البرامج، وتنويعها والابتكار فيها.

المراجع

[١] Ballard, R."Special Parents, Special Relationships." *Exceptional Children,* 2, No.3 (1975), 10-13.

[٢] Wolf, J. "Parents as Parents." *Exceptional Education Theory into Practice* 21, No. 2 (1982), 77-81.

[٣] Lombana, J., and A. Lombana. "The Home-School Partnership: A Model for Counselors." *The Personnel and Guidance Journal,* 4 (1982), 35-39.

[٤] Macy, D. et al. "The DEBT Project: Early Intervention for Handicapped Children and Their Parents." *Exceptional Children* (February, 1983). 447-49.

[٥] Beale, An., and C. Beers. *What Do You Say tn Parents After You Say Hello.* The Council for Exceptional Children. 4, 1982, 34-38.

[٦] Sonnenschein, Ph. "Parents and Professionals: An Uneasy Relationship." *Teaching Exceptional Children,* 14 (1981), 62-65.

[٧] Lichter, P. "Communicating with Parent, It Begins With Listening." *Teaching Exceptional Children.* 6 (1976), 67-71.

[٨] Learner, J. *Learning Disabilities.* 3rd. Ed. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

[٩] Karnes, M. and R. Zehrbach. "Did You Ever Put Yourself in the Role of Parent and Imagine What He is Thinking."*Teaching Exceptional Children,* 2 (1972), 6-19.

[١٠] Andrews, P. "Parent Involvement, A Key to Success." *Children Today,* (1981), 21-23.

[١١] Boyd, R. "Systematic Parent Training Through a Home Based Model." *Exceptional Children,* 45, No. 8 (1979), 647-50.

[١٢] Frosting M., and P. Maslow. *Learning Problems in the Classroom.* New York: Grune and Stalton, 1973.

[١٣] Macmillan, D. L. *Mental Retardation in School and Society.* Boston: Little, Brown, 1982.

[١٤] Snell, M. *Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped.* 2nd. ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1983.

[١٥] Crnic, K. et al."Adaptation of Families with Mentally Retarded Children: A Model of Stress, Coping and Family Ecology." *American Journal of Mental Deficiency.* 36, No.2 (1983).

[١٦] Gorgan, M. et al. "Involving Parents in the Deliver of Services to Handicapped Children." Boston: Houghton and Mifflin Company, 1980,215-457.

How to Motivate Parents of Handicapped Children to Participate in Special Education Programs

Abdelaziz Mustafa Al-Sartawi* and Kamal Salem Sesalem**

**Assistant Professor, and ** Lecturer, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

Abstract. Any initial comparison of special education services between Arab nations and the advanced countries in this field, such as the United States and the Scandinavian countries, reveals a general impression of shortages offered to the handicapped in our societies. With more investigation, one can see the generality of negative and traditional directions of these services in our countries as a whole, and the exclusion of the parents' effective involvement in all educational stages of their children. Accordingly, this study aims to present the different ways and methods that can encourage and guarantee the participation of the handicapped's family in developing and implementing the special education programs to the highest degree possible. In order to reach this goal, this study has briefly mentioned the needs and concerns of these families so they can be taken into consideration in any plan made to enhance their participation in these programs. In addition, the study pointed out different means and training methodologies that can be used to assure parents' contribution by supporting them in their roles as advocates, families and teachers. To communicate with the parents effectively, the study addressed various channels which start with large group meetings, small group meetings, and meetings on an individual basis.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢١٧-٢٤٠ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية

إبراهيم حمد القعيد

أستاذ مساعد، مركز اللغات الأوروبية والترجمة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تعتبر الرحلة العلمية إلى بلاد الغرب تجربة ثقافية مميزة لها جوانب إيجابية وأخرى سلبية. فمن ناحية إيجابية لها أثر كبير على الجانب الثقافي من شخصية الطالب الأجنبي حيث تؤدي هذه الرحلة في الغالب إلى إثراء خبرات الطالب الثقافية وتوسيع اطلاعه وتعريفه على ثقافات الشعوب الأخرى. ومن ناحية سلبية، قد تؤدي الرحلة العلمية إلى تحولات في الاتجاهات والميول النفسية والفكرية باتجاه ثقافة مجتمع الدراسة.

مقدمــــة

إن الإنسان بطبيعته ككائن حي وتعرضه لمختلف الظروف البيئية من اجتماعية وطبيعية قد أعطي القدرة على التعامل مع الظروف المختلفة والاستجابة لمستجدات الحياة وما تحفل به من متغيرات اجتماعية وطبيعية. وتسمى مثل هذه الاستجابة والتعامل مع الظروف المختلفة عملية التكيف النفسي والاجتماعي. فعندما يولد الجنين عليه، للاستجابة لمتطلبات الحياة الجديدة، تطوير طرق وأساليب للتكيف تضمن له استمرارية البقاء. وعندما ينتقل البدوي من بيئة البداوة إلى الحياة الريفية للسكن الدائم أو للبقاء فترة من الزمن، فعليه القيام بعمليات التكيف وتحمل تبعاتها وذلك بسبب اختلاف الثقافة الريفية عن ثقافته البدوية

ووجود بعض القيم والعادات والتقاليد التي ينبغي فهمهـا والتعامل معها. وعندما ينتقل الريفي إلى مجتمع المدينة يمر بالظروف نفسها التي توجب عليه انماطًا من أساليب التكيف النفسي والاجتماعي تؤدي إلى حفظ توازنه النفسي والحياة بطريقة مقبولة في البيئة الاجتماعية الجـديدة. ولا تقف أسـاليب التكيف النفسي والاجتـماعي عنـد حدود معروفة في الحياة الإنسـانية، ذلـك أن أي تغيير يطرأ على حياة الإنسـان مهـما قل أو كثر يقود إلى ممارسة التكيف، فالانتقال من سكن إلى سكن في البيئة الاجتماعية نفسها والانتقال من عمل إلى عمـل، على سبيل المثـال، كلهـا أمـور تقـود إلى ممارسة نوع من أنواع التكيف النفسي والاجتـماعي. وأكبر عمليات التكيف النفسي والاجتماعي وأشدها حدة وتأثيرًا على حياة الإنسان تلك التي تصير عندما ينتقل من بيئة ثقافية اجتماعية إلى بيئة ثقافية اجتماعية أخرى تختلف في منطلقاتها الحضارية ونظرتها للإنسان والكون والحياة. والسبب في ذلك يكمن في أن اختلاف البيئات الثقافية (فلسفات الحِياة) يؤدي بالتالي إلى اختلاف العادات والتقاليد وقضـايا العرف الاجتماعي وأسس بناء العلاقات الاجتماعية وما يتبعها من نظم سياسية واجتماعية واقتصادية.

والطالب الأجنبي عندما يغادر بلاده لمتابعة الدراسة أو للتدريب فإنه بذلك ينتقل من بيئة ثقافية اجتماعية إلى بيئة أخرى ويتعرض لمختلف الضغوط الاجتماعية التي تحتم عليه التكيف معهـا لحفظ توازنـه والحياة بطريقـة مقبولة في الوسط الاجتماعي الجديد لتحقيق الاستفـادة إنسـانيًا بالتعـرف على مجتمع مختلف وتحقيق الاستفادة علميًا ومهنيًا في رحلته العلمية التي حفزته على الغربة.

مشكلـة الدراسـة

تستقـطب المؤسسات التعليمية الغربية الكثير من الطلبة الأجانب من دول العالم المختلفـة وعـلى رأسها الدول العربية والإسلامية ويعيش هؤلاء الطلبة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية في بلاد الغربة وقد تؤثر هذه المشكلات على السير الدراسي للطلبة وعلى إنجازاتهم العلمية وقد تؤدي بالبعض إلى عدم مواصلة الدراسة والرجوع إلى

أرض الوطن، كما قد تؤدي إلى الركون إلى ثقافة بلاد الغربة والاندماج فيها وما يترتب على ذلك من تأثير وهجرة للعقول.

أهمية الدراسة

هذه دراسة تحليلية لأهم الجوانب الثقافية للرحلة العلمية، حيث سنحاول تقديم عينة من الدراسات والأبحاث التي عملت لاستقصاء المشكلات النفسية والاجتماعية وبعض الجوانب الأكاديمية لحياة الطلبة الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية. وسنتطرق في معرض تقديمنا لهذه العينة إلى عرض كثير من الدراسات التي اهتمت بالتحولات الفكرية والسلوكية للطلبة بسبب المؤثرات الثقافية في بلد الدراسة. ونعتقد أن هذه العينة من الدراسات بصفة عامة ممثلة لمشكلات الطلبة الأجانب وتعكس بطريقة متوازنة الاهتمامات والاتجاهات التي تتميز بها الدراسات في هذا الحقل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات والأبحاث التي نتطرق إليها في هذه الدراسة هي عبارة عن دراسات وأبحاث عملت لنيل درجة الدكتوراه وقليلاً منها لنيل درجة الماجستير، لذلك فهي ممثلة لهذا الحقل من الدراسة في جوانبه النظرية والتطبيقية وتعطي فكرة واضحة، عن المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطلبة الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية. وفي الإمكان اختصار أهمية هذه الدراسة بالنقاط الآتية:

١ـ التعريف بالمشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية المصاحبة للرحلة العلمية.

٢ـ التعريف بقضايا التكيف للطلبة الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية.

٣ـ ترجمة وتجميع وتحليل دراسات التكيف للطلبة الأجانب للاستفادة منها في ميدان الابتعاث للخارج وتوجيهه وترشيده لصالح مجتمعاتنا العربية وأمتنا الإسلامية.

٤ـ إثراء اللغة العربية وذلك بتقديم دراسات جديدة في موضوعها تؤصل معرفتنا العلمية في مجالها.

تعريف المصطلحات

الغرب (العالم الغربي): يقصد به دول غرب أوروبا وأمريكا الشمالية.

التكيف: الاستعداد والقدرة على التغير والتعامل مع الظروف المختلفة والاستجابة

لمستجدات الحياة وما تحفل به من متغيرات اجتماعية وطبيعية.

الطالب الأجنبي: هو الطالب الذي تغرب من بلاده وجاء إلى دول غرب أوروبا أو أمريكا الشمالية لمتابعة التعليم.

المؤسسات التعليمية الغربية: هي الجامعات والمعاهد والمدارس المتخصصة في الغرب.

الرحلة العلمية: هي الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب الأجنبي للتعليم أو التدريب أو التخصص في المؤسسات التعليمية الغربية.

مجال الدراسة وحدودها

لقد أثارت الآثار النفسية والاجتماعية الإيجابية والسلبية للمرحلة العلمية للطالب الأجنبي إلى بلاد الغربة اهتمام كثير من علماء النفس والاجتماع والمهتمين بقضايا الاتصال الحضاري بين الثقافات. وأصبح الطالب الأجنبي مصدرًا من مصادر المعرفة في هذا المجال، تدرس مشكلاته النفسية والاجتماعية وتحلل أساليب تكيفه مع مجتمع الدراسة وتقاس ردود فعله تجاه المكونات الثقافية لهذا المجتمع، كما أثارت حياة الطالب الأجنبي اهتمام كثير من المؤسسات التعليمية المهتمة بتعليمه رغبة منها في تيسير حياته في مجتمع الدراسة وتوفير مناخ أكاديمي ونفسي أفضل يدعو إلى تحقيق الأهداف العلمية التي جاء من أجلها.

وقد شهدت الساحة العلمية منذ بداية الخمسينات الميلادية على وجه الخصوص اهتمامًا كبيرًا بدراسة مشكلات الطلبة الأجانب في العالم الغربي وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتؤكد هذه الحقيقة الأعداد الكبيرة من الدراسات التي ظهرت منذ عام ١٩٥٠م وتضمنتها مجلدات مختصرات البحوث العلمية مثل مجلدات *Dissertation Abstracts International* التي تصدر منها سنويًا في الولايات المتحدة أعداد كبيرة تغطي كل ما كتب من رسائل علمية في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية.

وفي هذه الدراسه سيكون تقديمنا لعينة الدراسات في إطار ما كتب منذ عام ١٩٥٠م. كما أننا سنحدد أنفسنا بالدراسات التي أجريت على الطلبة الأجانب في الولايات

المتحدة الأمريكية. واختيار الولايات المتحدة الأمريكية وما أجري من بحوث فيها لم يكن وليد صدفة، فالولايات المتحدة الأمريكية هي امتداد وتتويج للحضارة الغربية وهي بذلك تشترك مع أوروبا الغربية في التراث الحضاري ومن ثم فهي من ناحية ثقافية واجتماعية لا تختلف كثيرًا عن المجتمعات الغربية الأخرى، من أجل هذا نفترض أن المؤثرات الثقافية والاجتماعية المصاحبة للرحلة العلمية للطالب الأجنبي لا تختلف في بلاد غرب أوروبا عنها في الولايات المتحدة الأمريكية. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بوفرة الدراسات التي أجريت على الطلبة الأجانب في الجامعات الأمريكية، وهذه الوفرة في الدراسات تبررها أسباب كثيرة. فتقوم على سبيل المثال الجامعات الأمريكية بإجراء الدراسات على الطلبة الأجانب للتعرف على أحوالهم واتجاهاتهم وآرائهم في الخدمات التعليمية المقدمة وذلك بهدف تطوير هذه البرامج. كما يقوم المجتمع الأمريكي عن طريق بعض مؤسساته بكثير من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على الطلبة الأجانب، كما تثير رحلة الطالب الأجنبي للولايات المتحدة الأمريكية فضول كثير من علماء النفس وعلماء الاجتماع المهتمين بقضايا التبادل الثقافي والتكيف الاجتماعي ومظاهر الصدمة الثقافية.

وهناك سبب آخر أدى إلى اختيار الدراسات التي أجريت على الطلبة الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية واعتبارها كعينة تمثل نموذجًا واقعيًا للرحلة العلمية إلى بلاد الغربة. وهذا السبب يتمثل في وجود أعداد كبيرة من الطلبة الأجانب من دول العالم المختلفة وعلى رأسها الدول العربية والإسلامية يتلقون تعليمهم في الجامعات والمؤسسات الأمريكية.

وإذا كان للرحلة العلمية إلى بلاد أجنبية جانبان، الجانب العلمي (الأكاديمي والمهني) والجانب الثقافي (الاجتماعي والنفسي) فإن هذه الدراسة تعتبر الجانب الثقافي هو هدفها الرئيس والجانب العلمي هو هدف ثانوي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة باختصار إلى الآتي:

١- تقديم عينة من الدراسات التي تتحدث عن المشكلات الاجتماعية والثقافية والنفسية للطلاب الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية.

٢ـ كشف بعض الجوانب الإيجابية والسلبية لظاهرة الاتصال الثقافي بين الطالب الأجنبي والبلد الذي جاء إليه للدراسة.

٣ـ التعريف بمشكلات الطلاب المسلمين في الولايات المتحدة الأمريكية حتى يتسنى للمهتمين معالجة هذه المشكلات وتقديم أفضل الحلول لها.

طبيعــة التكيــف

قبل الحديث عن مجال التكيف النفسي والاجتماعي وإيراد الدراسات المتعلقة بذلك يجدر بنا إلقاء لمحة سريعة على طبيعة التكيف. وهنا نستطيع القول باختصار بأن ظاهرة التكيف بعمومها ظاهرة نسبية تختلف من شخص إلى آخر ولكنها لا تعدو كما قال رتشارد موريس Richard Morris كونها ردود فعل شخصية إزاء المؤثرات الثقافية والاجتماعية الجديدة التي يتعرض لها الإنسان [١، ص٢٤].

والتكيف مهما تعددت أنواعه هو محاولات للتعامل مع مواقف فعلية أو معتقدة لإشباع الحاجات الأساسية للفرد وحفظ التوازن النفسي والاجتماعي للشخصية الإنسانية [٢، ص٣٢٨].

وقد وجد كثير من العلماء علاقة قوية بين التكيف وبين القلق الذي يشعر به الإنسان ويكون دافعًا لهذا التكيف حيث يقول جيمس كولمان James Coleman في هذا المضمون: مهما اختلفت الأسباب والطرق للتكيف مع وضع جديد فإن هذه الأساليب والطرق تتبع مبادىء أساسية معينة في الإمكان فهمها بمجملها على أنها محاولات للتعامل مع قلق فعلي أو متوقع، وهذا التعامل الهدف منه تأمين الاستقرار النفسي، وذلك بتلبية الحاجات الإنسانية الأساسية [٣، ص٥٣]. ويفسر كولمان أساليب وطرق التكيف والمبادىء التي تتبعها بقوله: إن ردود فعل الأفراد عند تعرضهم للقلق (يعني أساليب التكيف) تتبع بصفة عامة أسس ثابتة وهي إما الهجوم أو الانسحاب أو تقديم التنازلات، وهذه الأسس مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بشبكة معقدة من الدفاع عن الذات وبمدى القرب أو البعد النفسي والاجتماعي عن المؤثرات الثقافية الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد [٣، ص٥٤].

وقـد اختصر رتشـارد لازاروس Richard Lazarus منـاقشته حول ماهية القلق (أو الاضطراب النفسي) الذي يدعو إلى التكيف بقوله: بالرغم من اختلاف النظريات وتباين آراء علماء الاجتماع حول ماهية هذا القلق الذي يحفز على التكيف إلا أن هناك قاسمًا مشتركًا لهذه النظريات والآراء وهو إجماع على وجود هذا القلق. وهذا القلق مرده وجود مشكلة (مهـما كان سببهـا). والشعـور بهذه المشكلة بدوره هو الذي يؤدي إلى ظهور القلق (أو الخوف). وردود الفعل تجاه المشكلة (التكيف) تكون إما بمواجهتها وحلها والتعامل معها بنجاح أو بتحمل القلق والاضطراب [٢، ص٣٢٩].

البحوث في مجال التكيف النفسي والاجتماعي

قامت الباحثة ريشا فروستاتِ Reisha Frostat بمحاولة لاستقصاء الأسباب الكامنة وراء مشكلات الطلبة الأجانب في الجامعات الأمريكية ومحاولة اكتشاف العلاقة بين كثرة المشكلات التي يتعرض لها الطالب الأجنبي وبين الفترة الزمنية التي قضاها في الدراسة. وتفيد نتـائج هذه الدراسة أن المنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها الطالب (وطن الطالب) ومستواه التعليمي (طالب دراسات عليا أو طالب جامعي) هي العوامل الأكثر تأثيرًا على حياته في المجتمع الجديد. فالطلاب الذين جاءوا من دول العالم الثالث كانت مشكلات تكيفهم أكثـر وأشد حدة من مشكلات الطلاب الذين جاءوا لأمريكا للدراسة من بلاد أوروبا. كما أن طلاب الدراسات العليا كانوا عرضة لمشكلات التكيف أكثر من طلاب الدراسات الجامعية [٤]. وبالرغم من عدم توافر تفصيلات أكثر في الدراسة عن الأسباب التي أدت إلى هذه الظواهر، إلا أن القضية الرئيسة إثبات العلاقة القوية بين وطن الطالب وعمـره وبـين المشكـلات التي يتعرض لها. وسيتضح هذا جليًا بالتفصيل في الدراسات اللاحقة التي سنوردها.

وقـد دلت الـدراسات أن أفراد المجتمع الذي يأتي إليه الطالب الأجنبي للدراسة ينظرون إلى الطالب على أنه يمثل البلد الذي جاء منه أو الثقافة التي ينتمي إليها. من أجل ذلك أصبحت الفكرة التي لدى الأمريكان أو الإنجليز، على سبيل المثال، عن شعب أو ثقافة معينة تؤثر كثيرًا في حياة الطالب الذي يأتي من ذلك الشعب أو تلك الثقافة. فإذا

كانت الفكرة حسنة فسوف ينعكس ذلك على التعامل مع الطالب الأجنبي، وإذا كانت الفكرة غير ذلك فسوف يكون لها تأثير سلبي في التعامل مع الطالب. ويؤيد ذلك ما ذهب إليه الباحثان رتشارد لامبرت و ن. برسلر Richard Lambert and N. Bressler في دراستهما المكثفة حول مشاعر واتجاهات الطلاب الأجانب في الجامعات الأمريكية تجاه الشعب الأمريكي. فقد وجد الباحثان اختلافًا بين الطلبة الهنود (من بلاد الهند) وبين الطلبة الإسكندنافيين والفرنسيين في نظرتهم ومشاعرهم تجاه الشعب الأمريكي. فبينما شعر الطلبة الهنود باستياء من الحياة الأمريكية وانتقدوا أكثر جوانبها انتقادًا لاذعًا كانت وجهة نظر الطلبة الإسكندنافيين والفرنسيين تجاه الأمريكان وثقافتهم جيدة وحسنة في الغالب [٥]. وقد فسر ذلك على أن ما حدث من الطلبة الهنود إنما هو رد فعل لنظرة الأمريكان للشعب الهندي حيث أفرزت هذه النظرة حماس الطلبة الهنود للدفاع عن الذات والتعبير عن مشاعر الاستياء والنقد للحياة الأمريكية التي تعاملهم في ضوء نظرتها المتحيزة ضد الشعب الهندي. وفي المقابل ترجع الأسباب الكامنة وراء المشاعر الإيجابية للطلبة الإسكندنافيين والفرنسيين إلى إحساسهم بأن الشعب الأمريكي ينظر إلى الشعبين الإسكندنافي والفرنسي نظرة لا تقارن بما يحمله من أفكار تجاه الشعب الهندي.

وفي دراسة أكثر تفصيلاً ودقة قام الباحث فرانسيس أوكاديجي Francis Okediji باستقصاء لبعض مشكلات التكيف التي يتعرض لها الطلاب الأفارقة في الجامعات الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من ثمانين طالبًا من جامعتي أنديانا وبوردو في ولاية أنديانا. وقد جمعت المعلومات للدراسة عن طريق تعبئة استبانات خاصة وعن طريق المقابلات الشخصية. وبعد تحليل المعلومات خرج الباحث بنتيجة رئيسة مفادها أن نظرة الطالب لوطنه ومدى شعوره بالتميّز الحضاري مرتبط ارتباطًا وثيقًا بنظرته للحياة الأمريكية وتشكيل اتجاهات معينة نحو الشعب الأمريكي. وقد صنف الباحث الطلاب الأفارقة في ضوء دراسته إلى الاصناف الآتية:

١- الطلاب الذين رأوا أن الولايات المتحدة الأمريكية أفضل من بلادهم كان رضاهم عن الحياة الأمريكية أقل من غيرهم وتميزت اتجاهاتهم ومشاعرهم بالسلبية تجاه المجتمع الأمريكي.

٢ـ الطلاب الذين اعتقدوا أن الأمريكان ينظرون إلى بلادهم نظرة دونية، كان رضاهم عن الحياة الأمريكية أقل من غيرهم وتميزت اتجاهاتهم ومشاعرهم بالسلبية تجاه الشعب الأمريكي.

٣ـ الطلاب الذين كانت لهم علاقات وثيقة مع بلادهم أثناء فترة دراستهم تعرضوا لمشكلات تكيف أكثر من غيرهم ولكنهم في الوقت نفسه كانوا أكثر رضى من غيرهم عن تحصيلهم العلمي وإنجازاتهم الأكاديمية.

٤ـ الطلاب الذين كانت لهم صلات وثيقة مع المجتمع الأمريكي عبروا عن شعورهم بالرضى عن هذه الصلات، وكلما قلت الصلة مع المجتمع الأمريكي كان الشعور بالرضى أقل [٦].

وقد عزز مثل هذه النتائج حول مشاعر الطلاب الأجانب في أمريكا دراسة قام بها الباحث رتشارد موريس Richard Morris حيث درس هذا الباحث اتجاهات ومشاعر الطلاب الأجانب في الجامعات الأمريكية وعلاقتها بالوطن الأصلي للطالب. وتفيد نتائج الدراسة أن لوطن الطالب أو لبلده الذي جاء منه تأثيرًا كبيرًا في نظرته للشعب الأمريكي. فالطالب الذي يعتقد أن الأمريكان ينظرون إلى بلده نظرة دونية كان تقويمه للحياة الأمريكية سيئاً وانتقاده شديدًا؛ أما الطالب الذي يعتقد أن الأمريكان ينظرون إلى بلده نظرة جيدة فقد كان تقويمه للحياة الأمريكية إيجابيًا [١].

وقد أشارت دراسة قام بها سويل وزميله ديفدسن Sewell and Davidson على بعض الطلاب الإسكندنافيين إلى النتيجة نفسها حيث تبين أن ردود فعلهم تجاه الشعب والثقافة الأمريكية اعتمدت اعتمادًا كبيرًا على نظرة الأمريكان لهؤلاء الطلاب وللثقافة التي يحملونها [٧].

ويستفاد من هذه الدراسات السابقة المتعلقة بنظرة الشعب الأمريكي إلى الطالب وثقافته، دراسة أوكاديجي ودراسة رتشارد لامبرت وبرسلر ودراسة رتشارد موريس وسويل

وديفـدسن أن الوضع النفسي والاجتماعي الذي يعيشه الطالب الأجنبي في بلد الدراسة ووقوعه تحت طائلة مسلمات ثقافية وعادات وتقاليد اجتماعية مغايرة لما ألفه وتعود عليه يؤدي إلى زيادة إحساسه بذاته وكونه عضو في ثقافة مختلفة، وهذا بالتالي يقوده إلى تطوير مشاعر إيجابية نحو مجتمع بلد الدراسة إذا كانت نظرة هذا المجتمع إلى الطالب وثقافته جيدة. أما إذا كانت نظرة مجتمع الدراسة للطالب عكس ذلك فيؤدي ذلك إلى تطوير مشاعر سلبية ومحاولة الدفاع عن الذات وزيادة الحساسية تجاه أي تقويم له ولثقافته.

وقـد ألقت كثـير من الـدراسات الضوء على جوانب متعددة من حياة الطالب في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي دراسة قام بها إراج روديانى Iraj Roudiani تم استقصاء ثلاث مجموعات من العوامل المؤثرة على الطالب الأجنبي. وهذه المجموعات هي كمايلي:

١ـ عوامل متعلقة بالفترة الزمنية التي قضاها الطالب في بلد الدراسة.

٢ـ عوامل متعلقة بالخلفية الإقليمية والاجتماعية للطالب الأجنبي.

٣ـ عوامل متعلقة بصلات الطالب مع البيئة التعليمية والاجتماعية التي جاء إليها للدراسة.

ومن أهم النتائج التي كشفتها الدراسة أن طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في بلد الدراسة لها علاقة وثيقة ببعض التغيرات الفكرية والسلوكية التي تطرأ عليه، فقد وجد مثـلاً أن الطالب الأجنبي كلما طالت فترة حياته في بلد الدراسة أثر ذلك في سلوكه وفي أسلوب نظرته للأمور وحكمه على الأشياء [٨].

وبالرغم من أن التعليم ونمو تجارب الإنسان يؤثران في أسلوب نظرته للأمور وحكمه على الأشياء، إلا أن حديث الباحث عما أسماه بسعة الأفق والنظرة العالمية التي يتغير باتجاهها سلوك الـطلاب الأجـانب وفكـرهم يعني بالـدرجة الأولى التوجهات الغربية في السلوك والفكر. ويبدو ذلك جليًا من الأسئلة التي اشتملت عليها استبانة الدراسة والتي تعرّف سعة الأفق والنـظرة العـالمية من وجهة نظر الثقافة الأمريكية، وقد وجد الباحث أن سعة الأفق والنـظرة العـالمية التي تتطور عند الطالب ليس مردها فقط إلى معرفته وصلاته بثقافة بلد

الدراسة (الثقافة الأمريكية) — بل إن من أسباب تكوينها وتطورها الاحتكاك بين الطلاب الأجانب أنفسهم الذين جاءوا للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتعتبر دراسة محمد بايند Mohammed Payind إحدى الدراسات التي تعرضت لمشكلات بعض الطلاب من منطقة الشرق الأوسط الدراسين في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استقصى الباحث المشكلات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب الأفغان والإيرانيين من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية. وتبين من الدراسة أن أسباب كل هذه المشكلات، خاصة المشكلات الشخصية والاجتماعية، تعود إلى الفروق الثقافية بين الأمريكان من جهة وبين الإيرانيين والأفغان من جهة أخرى. وقد وجد الباحث أن من بين أسباب مشكلات الطلبة هو عدم توافر الفرصة لديهم لعمل علاقات مع الأمريكان من مدرسين وطلبة وغيرهم [٩]. وقد سيطر الطابع الوصفي على الدراسة فلم يخبرنا الباحث عن الأسباب الكامنة وراء عدم توافر الفرصة لعمل مثل هذه العلاقات واكتفى بالحديث عن عموميات الفروق الثقافية.

وعلى النمط نفسه في دراسة مشكلات الطلاب الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية، قام الباحث مالكولم السMalcom Ellis بإجراء دراسته على عينة كبيرة من الطلبة وصل عددها إلى ١٢٣١ طالبًا في جامعة أنديانا. ومن بين هؤلاء الطلاب ١٥٢ طالبًا من المملكة العربية السعودية و١١٩ من إيران و٦٧ من ماليزيا و٦٦ من نيجيريا، وبقية الطلبة ينتمون إلى أقطار شتى من منطقة الشرق الأوسط. وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها الآتي:

١ـ وجد من ناحية أكاديمية أن أهم مشكلة يعيشها الطالب الأجنبي هي مشكلة الضعف في اللغة الإنجليزية، (لاحظ أن هذه العينة من الطلاب جاءوا من منطقة الشرق الأوسط وأغلبهم من العرب والمسلمين). وهذه المشكلة تؤثر على السير الدراسي للطالب وتترك أثرًا سلبيًا لدى المدرسين والطلاب الأمريكيين وتشكل نظرتهم حول القدرة الأكاديمية للطالب. وأهم جانب من جوانب هذه المشكلة هو عدم القدرة على التخاطب السليم وفهم اللغة مما يؤدي إلى عدم استيعاب المادة العلمية وعدم المشاركة الفعلية في المناقشة وعدم

القدرة على التعبير عن الأفكار. وأقل جوانب هذه المشكلة هو القدرة على الكتابة بالإنجليزية وذلك أن الطالب لديه الفرصة لتحسين كتابته وتقديم واجبات مكتوبة بطريقة حسنة عملت على انفراد أو بمساعدة الآخرين.

٢ـ وجد من ناحية اجتماعية أن الطلاب الأجانب في السنتين أو الثلاث سنوات الأولى من قدومهم إلى الولايات المتحدة الأمريكية لا يغيرون توجهاتهم الثقافية والدينية إلا تغييراً يسيراً.

٣ـ وجد من ناحية فكرية أن الطلاب الأجانب يزداد تقديرهم للعلم والمعرفة وتزداد عندهم سعة الأفق بازدياد الفترة الزمنية التي يقضونها في الولايات المتحدة الأمريكية [١٠].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النتيجة الأولى المتعلقة بضعف مستوى الكفاءة في اللغة الإنجليزية هي أهم مشكلة يعانيها الطلاب قد تواترت على إثباتها أغلب الدراسات حيث أوضح لويز دي أوليفيرا Luiz De Oliveira في دراسته التي حلل فيها أربعة وعشرين عامًا من الدراسات حول مشكلات الطلاب الأجانب بأن هناك إجماعًا بين الدراسات على أن اللغة الإنجليزية هي المشكلة الرئيسة التي يعاني منها الطلاب في فترة الرحلة العلمية [١١].

وبالنسبة للنتيجة الثانية التي توصل إليها أليس والمتعلقة بتغير التوجهات الدينية والثقافية للطلاب الأجانب فيبدو أن هذه القضية مثار اهتمام أغلب الباحثين ويندر أن تجد دراسة تغفل هذه القضية. وتقوم هذه القضية في الأصل على فرضية مفادها أن الطلاب الأجانب الدارسين في الولايات المتحدة الأمريكية يتعرضون لمؤثرات ثقافية ينتج عنها تغيرات في الميول والسلوك والاتجاهات ولكن ما يحدث للطالب من جراء هذه المؤثرات الثقافية هو قضية نسبية تعتمد على عمره والفترة الزمنية التي يقضيها في بلد الدراسة ومدى تماسكه الحضاري بالإضافة إلى عوامل أخرى، وقد اختلفت الدراسات في سرعة وقوة التغيرات التي تحصل للطلاب الأجانب فبينما ذهب اليس كما رأينا إلى قلة هذه التغيرات وبطئها في السنتين أو الثلاث سنوات الأولى من بداية الدراسة ذهبت دراسات أخرى كما سيرد في هذا البحث إلى الاعتقاد بشدة هذه التحولات وسرعتها.

وبالنسبة للنتيجة الثالثة التي توصل إليها اليس والمتعلقة ببعض التغييرات الفكرية، تجدر الإشارة هنا أيضًا إلى اهتمام الدراسات بهذه القضية. وتقوم هذه القضية على فرضية مفادها أن الطلاب الأجانب يأتون عادة من بلاد أقل تقدمًا من بلاد الغرب وينتمون إلى ثقافات أشبه بالمنعزلة على نفسها وعندما يأتون إلى بلد مثل الولايات المتحدة الأمريكية فإنهم ينفتحون على العالم الحر ويتعرفون على وجهات نظر مختلفة (وبما أن الثقافة الأمريكية هي قمة الحضارة الغربية) كما عبر عن ذلك عالم الاجتماع الصيني فرانسيس سو Francis Hsu : لا تعتقد بأنها أفضل الثقافات الإنسانية والمهيمنة عليها فقط بل تذهب إلى أن الثقافات الأخرى يجب أن تحذو حذوها وتأخذ طريقها وتجعلها المقياس في نظرتها للأمور والأشياء [١٢، ص١٦٨]. فقد أثر ذلك على نظرة باحثيها وتعاملهم مع الطلاب الأجانب، لذلك ليس غريبًا أن تختبر مثل هذه الفرضية ويرى مدى اتساع أفق الطالب الأجنبي إذا عرفنا أن سعة الأفق يتم تعريفها في إطار الثقافة الأمريكية.

وقد اهتمت بعض الدراسات حول الطلاب الأجانب بصفة خاصة بمحاولة معرفة مدى تأثير الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في بلد الدراسة. من هذه الدراسات دراسة قام بها أفرنو رمبل Averno Rempel تتبع خلالها مجموعة من الطلبة الأجانب ودرس أحاسيسهم ومشاعرهم وانطباعاتهم. وتمت الدراسة على فترتين من الزمن، الفترة الأولى قام بجمع معلوماتها عند قدوم الطلاب للولايات المتحدة الأمريكية، والفترة الثانية قام بجمع معلوماتها بعد عدة أشهر من قدومهم. وعند مقارنة أحاسيس الطلاب ومشاعرهم وانطباعاتهم في الفترتين من الدراسة تبين أن عدد المشكلات التي يتعرض لها الطلاب قد خفت مع ازدياد الفترة الزمنية التي قضيت في مكان الدراسة كما أن التكيف قد تحسن بمرور الزمن غير أن المشكلات الأكاديمية كانت أكثر زوالاً من المشكلات الشخصية والاجتماعية [١٣].

وقد أكد هذه النتيجة ما ذهبت إليه نتائج بعض الدراسات التي أجريت على الطلاب اليابانيين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وجد أن للفترة الزمنية التي يعيشها الطالب أثرًا كبيرًا في تخفيف مشكلات تكيفه، فكلما ازدادت الفترة الزمنية خفت المشكلات وتحسن

التكيف وفي المقابل كلما قصرت الفترة الزمنية كثرت المشكلات وصعب التكيف [١٤]. وبالرغم من أن نتائج هذه الدراسات تبدو بديهية إلا أن التسليم ببداهتها يزيد من إثباته البحث العلمي في هذا الميدان.

ومن هذه الدراسات التي اهتمت بالفترة الزمنية في بلد الدراسة وعلاقتها بالطالب الأجنبي دراستان لغدير سعود الغدير وصالح عبدالله البنيان أجريتا على الطلاب السعوديين الدارسين في الولايات المتحدة الأمريكية. في الدراسة الأولى قام الغدير بجمع معلومات عن ٢٥٨ طالبًا سعوديًا يدرسون في عدة جامعات أمريكية وذلك لمعرفة مدى الفروق بينهم في فهم الثقافة الأمريكية ومدى الفروق بين اتجاهاتهم وأحاسيسهم تجاه هذه الثقافة. وقد صنف الباحث عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات من الطلاب حسب الفترة الزمنية التي قضوها في الدراسة في أمريكا. المجموعة الأولى مكونة من ٨٢ طالبًا وهم القادمون حديثًا، المجموعة الثانية ٨٤ طالبًا وهم ممن أمضى ثلاث سنوات، والمجموعة الثالثة ٩٢ طالبًا وهم ممن أمضى خمس سنوات فأكثر في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهم النتائج التي خرج بها الغدير الآتي:

١ـ لم يجد هناك فارقًا واضحًا في اتجاهات وأحاسيس كل من المجموعات الثلاث من الطلاب السعوديين تجاه الثقافة الأمريكية.

٢ـ أبدى طلاب الدراسات العليا معرفة أوضح للمفاهيم الثقافية الأمريكية أكثر مما أبداه طلاب الدراسات الجامعية.

٣ـ تبين بأن الطلاب السعوديين القادمين حديثًا للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية والفكرة الواضحة عن المفاهيم الثقافية الأمريكية [١٥، ص٥٤٦].

وفي الدراسة الثانية حول هذا الموضوع قام عبدالله صالح البنيان بدراسة الجانب الثقافي من الرحلة العلمية للطلاب السعوديين في الولايات المتحدة الأمريكية وعلاقته بتغير

اتجاهاتهم وميولهم النفسية والفكرية . وقد استهدفت دراسة البنيان كل الطلاب السعوديين في وقت من الأوقات وبالتحديد في عام ١٩٧٢م حيث أرسل الباحث استبانة لكل طالب سعودي عن طريق الملحقية الثقافية السعودية في أمريكا . وقد استجاب للاستبانة ١١٧ (١٧٪) طالبًا من أصل ٧٠٠ طالب سعودي يتلقون تعليمهم في الجامعات الأمريكية في ذلك الوقت . وإليك أهم نتائج هذه الدراسة :

١- تبين أن لطول الفترة التي قضاها الطلاب السعوديون في البيئة الأمريكية علاقة قوية بتغير اتجاهاتهم النفسية والفكرية . وقد اتضح هذا التغيير فيما يتعلق بالوضع التقليدي للمرأة في المجتمع السعودي ، حيث أدت الفترة الزمنية الطويلة التي قضاها الطلاب السعوديون في أمريكا إلى تطور ما أسماه الباحث بالاتجاهات الإيجابية نحو تحرير المرأة . وهذا يعني رفض القيم التقليدية والعادات المتعلقة بنظام الحجاب ورفض الحدود المفروضة على اختلاط الرجل بالمرأة في التعليم والوظيفة [١٦ ، ص٩٦] .

٢- تبين أن الطلاب الذين أمضوا في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من سنتين عبروا عن عدم موافقتهم على القيم التقليدية التي تحكم العلاقات العائلية في بلادهم أكثر مما عبر عنه الطلاب الذين أمضوا أقل من سنتين وهذا يعني أن القيم التقليدية التي تحكم العلاقات العائلية في المملكة تميل إلى فقدان أهميتها عند الطلاب مما يفسح المجال لظهور القيم الأمريكية مع طول فترة الحياة في أمريكا [١٦ ، ص٩٦] .

وتتفق كل من نتائج دراسات إبراهيم عبدالله ناصر وإبراهيم العبيدي حول مشكلات تكيف الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة الأمريكية مع ما توصل إليه صالح البنيان من أن بقاء الطالب السعودي في الولايات المتحدة الأمريكية فترة طويلة من الزمن يجعله أكثر عرضة لامتصاصه الاجتماعي من قبل المجتمع الأمريكي [١٧ ، ص٢١] .

وتفيد النتائج المأخوذة من الدراسات السالفة الذكر، دراسات أفرنو رمبل، وغدير الغدير وصالح البنيان وعبدالله ناصر وإبراهيم العبيدي بتأثير الفترة الزمنية التي يقضيها

الطالب في بلد الدراسة على شخصيته، فيؤدي طول هذه الفترة إلى التخفيف التدريجي للمشكلات الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها الطالب منذ بداية قدومه ويؤدي إلى تحسن عمليات التكيف، وهذا يعني الألفة لأسلوب الحياة الجديدة والتعود على الممارسات الاجتماعية وعدم استغراب المسلمات الثقافية لهذه الثقافة الجديدة. كما قد تؤدي هذه الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في بلد الدراسة إلى تحولات في الاتجاهات والميول النفسية والفكرية.

ومن جهة أخرى أدى طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في الدراسة ـ كما أوضح الغدير ـ إلى معرفة أكثر وأوضح للمفاهيم الثقافية التي جاء إليها. وبالرغم من منطقية هذه النتيجة وتطابقها مع نتائج دراسات أخرى إلا أنها تبدو غير منسجمة مع النتيجة الأولى التي توصل إليها الباحث نفسه في دراسته والقائلة: لم يوجد هناك فارق واضح في اتجاهات وأحاسيس كل من المجموعات الثلاث من الطلاب السعوديين تجاه الثقافة الأمريكية. وأعود لتذكير القارىء أن المجموعات الثلاث المعنية هي طلاب حديثي الوصول إلى أمريكا، وطلاب أمضوا ثلاث سنوات، وطلاب أمضوا خمس سنوات فأكثر.

ويمكننا إثارة نقطتين مهمتين في هذا الموضوع. النقطة الأولى هي صعوبة التوفيق بين النتيجة الأولى والثالثة لدراسة الغدير. فبينما تقول النتيجة الأولى: لم يوجد هناك فرق واضح في اتجاهات وأحاسيس كل من المجموعات الثلاث من الطلاب السعوديين تجاه الثقافة الأمريكية، تقول النتيجة الثالثة: تبين أن الطلاب السعوديين القادمين حديثًا للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية والفكرة الواضحة عن المفاهيم الثقافية الأمريكية، فكيف نستطيع تصور أن للطالب الذي لا يعرف الثقافة الأمريكية نفس الإحساس والشعور تجاهها مقارنة بالطالب الذي تأثر بها أو عرفها أو على الأقل اعتاد عليها. والنقطة الثانية في هذا الموضوع هي أن الدراسات في مجال تكيف الطلبة الأجانب جاءت بإثبات بعض التحولات والتبدلات في الاتجاهات والميول النفسية والفكرية. وقد اتضحت هذه التحولات في تطوير مشاعر سلبية ضد ثقافة بلد الدراسة كما رأينا ذلك في دراسات فرانسيس أوكاديجي ورتشارد لامبرت ورتشارد مورس، أو اتضحت

هذه التحـولات في الاقتـداء بثقافة بلد الدراسة كما رأينا ذلك في دراسات إراج روديانى ومالكولم الس وأفرنو رمبل وصالح البنيان وعبدالله ناصر وإبراهيم العبيدي .

وخلاصة القول تعتبر الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب الأجنبي في بلد الدراسة ذات تأثير قوي على شخصيته من ناحية ثقافية حيث تؤدي هذه الفترة غالبًا إلى تبدلات وتحولات في الاتجاهات والميول النفسية والفكرية . ويلعب عامل الزمن دورًا مهمًا في هذه التحولات وذلك بتعميقها وتعريض قاعدتها في اتجاه التوجهات النفسية والفكرية والسلوكية لثقافة بلد الدراسة . وحتى نكون بمنأى عن التعميم الذي قد لا تتوافر فيه الدقة العلمية ، نؤكد هنا أن هذه النتيجة هي محصلة البحوث العلمية التي أجريت على الطلبة الأجانب في الولايات المتحـدة ، وقـد يكـون لهذه النتيجة علاقة بموقع الحضارة الغربية في عالم اليوم وظروف الثقافات التي ينتمي إليها الطلبة الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية .

وأخيرًا نختتم استعراضنا للدراسات بدراسة موسعة قام بها الباحث طه صابي لنيل درجـة الـدكتوراه من إحدى الجامعات الأمريكية . وقد امتازت هذه الدراسة بشموليتها وتغطيتها لكثير من جوانب حياة الطالب الأجنبي حيث قام الباحث بجمع معلومات عن ٥٧٢ طالبًـا واستقصى آراءهم عن المشكـلات الشخصية والاجتـماعية والأكاديمية التي تعرضوا لها طيلة فترة دراستهم في الولايات المتحدة الأمريكية . وكانت الأغلبية العظمى من عينـة الدراسة من طلاب مناطق الشرق الأوسط وآسيا والبعض جاء من أفريقيا وأوروبا وأستراليا وأمريكا اللاتينية وكندا . وقد اشتملت الدراسة على نتائج أهمها الآتي :

١ ـ أغلب المؤسسات التعليمية والجامعات الغربية ليست لديها استعدادات خاصة لاستقبال الطلبة الأجانب ، لذلك تعتبر الأسابيع الأولى من قدوم الطالب صعبة للغاية .

٢ ـ أغلب المؤسسـات التعليمية والجـامعات الأمريكية ليس لديها مؤسسات تعنى بحياة الطلبة الأجانب وأنشطتهم ، لذلك فهم غالبًا ما يعيشون على هامش الحياة الجامعية الأمريكية .

٣- لم تراعى الفـروق بين الطلاب الأجانب والطلاب الأمريكان حيث طبق على الجميع خطط وبـرامـج ومتطلبات الدرجات العلمية مما أدى إلى إرباك الطلبة الأجانب وتضخم مشكلاتهم خاصة في المراحل الأولى من الدراسة.

٤- عدد قليل فقط من الجـامعات الأمريكية يوفر للطالب الأجنبي فرصًا للتطبيق العملي وإثراء الخبرة عن طريق العمل الميداني.

٥- يشكـو الـطلاب الأجانب من التفرقة العنصرية التي يمارسها ضدهم الشعب الأمريكي ومؤسساته التعليمية وذلك بسبب اختلاف أديانهم وجنسياتهم.

٦- لم يجد الطلاب الأجانب التشجيع للمشاركة في الأنشطة الطلابية في الحرم الجامعي.

٧- أغلب الطلاب الأجانب لم يكونوا راضين عن الظروف المعيشية التي كانوا فيها طوال فترة الـدراسة التي قضوها في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك لأسباب مثل عدم الحصول على السكن المرغوب ونوعية الأكل في مساكن الجامعة.

٨- عبّر الطلاب الأجانب بلا استثناء وفي مناسبات مختلفة عن المشكلات الثقافية والأكاديمية التي واجهتهم في الولايات المتحدة الأمريكية وعن صعوبة التكيف مع هذه المشكلات.

٩- لم تقـدم أغلب الكليات والجامعات الأمريكية برامج خاصة لتعريف الطلاب الأجانب على كيفية استعمال المكتبة والطريقة السليمة للاستفادة منها [١٨].

وتعتبر هذه الدراسة — كما هو واضح — من أهم الدراسات في شموليتها وتغطيتها لمختلف جوانب حياة الطالب الاجتماعية والأكاديمية كما تعتبر نتائجها ممثلة لنتائج دراسات عديدة في هذا المجال.

ويبـدو أن أغلب الكليات والجامعات ليست لديها بصفة عامة، سياسات منظمة وجادة للاستجابة لحاجات الطلاب الأجانب، كما أوضح ذلك هيو جنكيز وزملاؤه Hugh Jenkeins and associates في تقـديم كتـابهم المعنـون (تعليم الطلبة الأجانب من الدول الأخرى) [١٩]. ولكن تشذ عن الأغلبية بعض الجامعات الأمريكية المشهورة التي تهتم بالطلاب الأجانب، حيث تقوم مثل هذه الجامعات بالعناية بهم وذلك عن طريق برامج الاستقبال والتي يتم من خلالها تعريف الطالب على الجامعة وعلى استعمال الخدمات المتوافرة فيها، كما تقوم هذه الجامعات بتشجيع المجتمع المحلي في المدينة الجامعية لعمل صداقات مع الطلاب الأجانب وتوثيق الصلات بهم وتعريفهم بالعادات والتقاليد الأمريكية، خاصة في بداية دراستهم في الـولايات المتحـدة الأمريكية. ومن ناحية أكاديمية تقوم الجامعات المشهـورة بتوفير برنامج للغة الإنجليزية تشترط على كل طالب لا تؤهله لغته الإنجليزية الانضمام إليه قبل البدء في الدراسة الأكاديمية.

وعندما نراجع بعض نتائج دراسة طه صابي نجد النتيجة التالية: أغلب الطلاب الأجـانب لم يكونوا راضين عن الظروف المعيشية التي كانوا فيها طوال فترة الدراسة. . . وذلـك لأسبـاب مثـل عدم الحصـول على السكن المرغوب فيه ونوعية الأكل في مساكن الجامعة، ولست متأكدًا فيما إذا كانت هذه النتيجة منطبقة على الطلاب الذين جاءوا من الشرق الأوسط. والذي يظهر بعد الرجوع إلى المعلومات المتوافرة في عينة الدراسة، أن هذا لا يصدق بالضرورة على الطلبة من تلك المنطقة وذلك بسبب ما تضمنته دراسة الباحث من معلومات حول سكن الطلبة. فقد تبين مثلاً أن الطلاب الأفارقة كانوا بصفة عامة يسكنون في مساكن طلبة الجامعة والمسماة باللغة الإنجليزية dormitories وفي هذا النوع من السكن يشترك الطالب الجامعي مع زميل أو أكثر في غرفة واحدة، وفي أفضل الأحوال يعطي غرفة بمفرده. وتتكفل الجامعة بتقديم الوجبات الغذائية بأسعار مناسبة في هذا السكن في ضوء نظام معين. كما اتضح أن الطلاب من جنوب شرق آسيا وأوروبا يسكنون في مثل هذه المساكن، ولكن يتميز طلاب الشرق الأوسط، كما جاء في الدراسة، عن غيرهم من الطلاب الأجانب في أسلوب معيشتهم فهم لا يسكنون في الغالب في مساكن الجامعة بل يسكنون في شقق جيدة ويطبخون بطريقتهم الخاصة. ولا يخفى أن السبب لمثل هذه الميزة الجيدة،

هو بالطبع الظروف الاقتصادية الحسنة التي يتمتع بها هؤلاء الطلاب. وبالرغم من أن الباحث لم يوضح من أي دول الشرق الأوسط جاءت عينة دراسته إلا أن الاحتمال يرجح أن معظمهم جاءوا من دول الخليج العربي.

وفي هذه المناسبة تجدر الإشارة هنا إلى أن دول الخليج العربي تدفع بسخاء على طلبتها في الخارج وتوفر لهم مخصصات طبية وأكاديمية واجتماعية بالإضافة إلى مكافآت شهرية لا تقارن بما تدفعه الدول الأخرى لطلبتها في الخارج وهذا بالتالي يجعل طلبتها في الغالب أكثر الطلاب الأجانب تخلصًا من مشكلات السكن والأكل وأكثر رضى بظروفهم المعيشية في بلاد الغربة. وقد يؤكد ذلك على سبيل المثال، بعض المعلومات التي تتعلق بالمخصصات المالية للطلاب السعوديين في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد جاء في دراسة أجراها قسم الشؤون الاجتماعية في الملحقية التعليمية السعودية في مدينة هيوستن أن دخل الطالب المبتعث السعودي الأعزب هو ضعف الطالب الأمريكي. وإذا أضيف إلى الراتب الشهري للمبتعث (الأعزب) المخصصات الأخرى التي تقدم له كبدل الملابس وبدل البحوث العلمية والمراجع وبدل العناية الطبية، فإن دخله يقارب دخل العائلة الأمريكية المتوسطة والمكونة من أربعة أشخاص [١٧، ص٢٢].

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة إلقاء الضوء على الجانب الثقافي من الرحلة العلمية. وقد أخذنا بعض البحوث العلمية التي أجريت في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب الأجانب بمثابة القاعدة التي بنينا عليها رسم بعض المعالم الرئيسة للمتغيرات النفسية والثقافية المحتملة التي يتعرض لها الطلاب في تجربتهم الثقافية في بلاد الغربة بجوانبها الإيجابية والسلبية. ونعتقد جازمين بأن استعمال تعبير تجربة ثقافية للدراسة في الخارج (خارج البلاد العربية والإسلامية) ليس من قبيل التلاعب بالألفاظ بل إن هذا الاستعمال جاء في ضوء ما وصل إلينا من نتائج للدراسات العلمية في هذا الموضوع، تعبير دقيق عما يتعرض له الطالب من مؤثرات فكرية وسلوكية تترك آثارها في حياته في بلد الدراسة وفي حياته عندما يرجع إلى بلده.

ولسنا نزعم أن هذه التجربة الثقافية ليس لها جانب إيجابي، بل يستطيع الطالب أن يستثمرها بطريقة إيجابية تعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة.

وعلى كل حال يمكن اختصار النتائج الرئيسة لهذه الدراسة بالنقاط الخمس الآتية. وهذه النقاط هي العناصر التي تحدد طبيعة التجربة الثقافية سلبًا وإيجابًا في حياة الطالب الأجنبي:

١- بالإضافة إلى الجانب العلمي (الأكاديمي والمهني) الذي له فوائد كثيرة للطالب الأجنبي ومجتمعه تعتبر الرحلة العلمية إلى بلاد الغرب ذات أثر كبير في إثراء خبرات الطالب الثقافية وتوسيع قاعدة اطلاعه وزيادة تقديره للعلم والمعرفة وتعريفه على ثقافات الشعوب الأخرى، وتخلق منه إنسانًا قادرًا على استيعاب الفروق الحضارية واستثمارها لصالح الحضارة التي ينتمي إليها.

٢- يمر الطالب بمشكلات تكيف اجتماعية ونفسية وثقافية تترك آثارًا على تعامله مع المجتمع الذي جاء إليه للدراسة، فقد تؤدي إلى تطوير مشاعر إيجابية تجاه المجتمع، أو تؤدي إلى عكس ذلك، اعتمادًا على نظرة المجتمع وتعامله مع الطالب. أو اعتمادًا على الأفكار المسبقة التي يحملها الطالب عن المجتمع الذي جاء إليه للدراسة. وبعبارة أخرى، يعتبر الوضع النفسي والاجتماعي الذي يعيشه الطالب ووقوعه تحت طائلة مسلمات ثقافية وعادات وتقاليد اجتماعية مغايرة لما ألفه وتعود عليه سبب من أسباب زيادة إحساسه بذاته وكونه عضوًا في ثقافة مختلفة، وهذا بالتالي قد يقوده إلى مشاعر إيجابية نحو مجتمع بلد الدراسة إذا كانت نظرة هذا المجتمع إلى الطالب وثقافته جيدة. أما إذا كانت نظرة مجتمع الدراسة للطالب عكس ذلك، فقد يؤدي هذا إلى تطوير مشاعر سلبية كأسلوب للدفاع عن الذات، وقد يتحكم الطالب بأحاسيسه ومشاعره ويتعامل مع مجتمع الغربة بطريقة ملائمة تضمن له تحقيق الأهداف التي جاء من أجلها.

٣- الاختلاف الثقافي بين الطالب الأجنبي وبين مجتمع الدراسة له أثر كبير في زيادة أو نقص مشكلات التكيف. فالطالب الذي جاء من ثقافة بعيدة في فلسفتها ومسلماتها

الثقافية ونظرتها للإنسان والكون والحياة (كالثقافة الإسلامية) عن الثقافة الأمريكية يشعر بصعوبة التكيف وتكون مشكلات هذا الطالب الاجتماعية والنفسية أكثر من قرينه الذي جاء من الثقافة الفرنسية أو الإسكندنافية وذلك لقربهما من الثقافة الأمريكية. ولكن اختلاف الثقافة وما ينتج عنه لا يعني بالضرورة عدم الاستفادة العلمية والإنسانية من مجتمع الغربة، فهذه قضية تعتمد على الطالب ومستوى نضجه ومرونته.

٤- يؤدي طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب الأجنبي في بلد الدراسة إلى التخفيف التدريجي من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها منذ بداية قدومه، وقد يؤدي إلى الألفة لأسلوب الحياة الجديد والتعود على الممارسات الاجتماعية وعدم استغراب المسلمات الثقافية، كما قد يؤدي إلى تحولات في الاتجاهات والميول النفسية والفكرية تكون باتجاه ثقافة مجتمع الدراسة.

٥- تقوم الدراسات الغربية في مجال تكيف الطلبة الأجانب على فرضيات نظرية يغلب عليها التحيز الثقافي حيث تركز الدراسات غالبًا على التبدلات والتحولات الفكرية والنفسية والسلوكية التي تحصل للطالب الأجنبي في اتجاه الثقافة الغربية، فالبحث دائمًا بإتجاه مدى اتساع أفق الطالب (اتساع الأفق يعرف بالطريقة الغربية للنظرة للأفكار والأشياء وللقيم والسلوك الاجتماعي) ومدى تأثير طول الفترة في اندماجه بالمجتمع الغربي وامتصاصه الاجتماعي ومدى التحولات السلوكية التي تجعله شخصًا مقبولاً في الثقافة الغربية... إلخ.

المراجـــع

[١] Morris, Richard. *The Two Way Mirror*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1960.

[٢] Lazarus, Richard, *Adjustment and Personality*, N.Y.: McGraw-Hill, 1961.

[٣] Coleman, James C. "Types of Adjustive Reactions." *Reading in Psychology of Adjustment*. N.Y.: McGraw Hill, 1959.

[٤] Frostat, Reisha. "Adjustment Problems of International Students." *Sociology and Social Research*, 36 (Sept.-Oct., 1951), 25-30.

[٥] Lambert, Richard, D. and N. Bressler. *Indian Students on an American Campus*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1956.

[٦] Okediji, Francis. "Strangers and Their Social Adjustment on College Campuses: A Study of African Students in Two Midwestern Universities." Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University Graduate School, July 1964.

[٧] Sewell, W. and Oluf Davidson. *Scandinavian Students in an American Campus.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1961.

[٨] Roudiani, Iraj. "Foreign Students: A Comparative and Correlational Study in Frames of Reference, Length of International Experience and Patterns of Interaction in a Multicultural Environment." Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington, School of Education, Dec. 1975.

[٩] Payind, Mohammed, "Academic, Personal and Social Problems of Afghani and Iranian Students in the United States." Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington, Graduate School, August 1977.

[١٠] Ellis, Malcolm. "Perceived Problems of Non-Canadian and Non-European Foreign Students at a Major University." Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington, 1987.

[١١] De Oliveira, Luiz. "Foreign Students Adjustment in the United States: A Review and Synthesis of Doctoral Dissertations 1956-1980." Unpublished Doctoral Dissertation, George Peabody College for Teachers, 1982.

[١٢] Hsu, Francis. *The Making of Psychological Anthropology,* George D. Spindler, ed. Berkeley: University of California Press, 1978.

[١٣] Rempel, Milton Averno. "Studies of the Role of the State of Iowa in World Affairs." Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa City, State University of Iowa, 1954.

[١٤] Dubois, Cora. *Foreign Students and Higher Education in the United States.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1956.

[١٥] Al-Khedaire, Khedaire Saud. "Cultural Perceptions and Attitudinal Differences among Saudi Arabian Male College Students in the United States." *Dissertation Abstracts International,* 39 (1978).

[١٦] El-Banian, Abdullah. "Cross-Cultural Education and Attitude Change: A Study of Arabian Students in the United States." Unpublished Doctoral Dissertation, Raleigh, North Carolina State University, 1972.

[١٧] *مجلة المبتعث*، مجلة طلابية تصدرها الملحقية الثقافية السعودية في الولايات المتحدة الأمريكية، هيوستن، تكساس (محرم ١٤٠٤هـ).

[١٨] Sabie, Taha, "Foreign Students Coping with American Culture at Eight Selected American Universities." Unpublished Doctoral Dissertation, George Peabody College for Teaschers, 1975.

[١٩] Jenkins, Hugh M. et al. *Educating Students From Other Nations.* San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

The Socio-Cultural and Psychological Problems of Foreign Students in the West

Ibrahim H. Al-Quayid
Center of European Languages and Translation, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The educational trip to Western countries for foreign students constitutes a unique cultural experience. This experience has two sides; positive and negative. On the positive side, the experience, in general, enhances the cross-cultural awareness of foreign students and widens their horizons and their knowledge about other cultures. On the negative side, the educational trip might lead to psychological and intellectual changes in attitudes towards Western culture.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٤١-٢٥٩ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

الاستفادة من الوسائل التعليمية في المعاهد الصحية في المملكة العربية السعودية

عبدالسلام عبدالحق النقشبندي

أستاذ مساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تقويم الاستفادة من الوسائل التعليمية في المعاهد الصحية الثانوية التابعة لوزارة الصحة في المملكة العربية السعودية.

صمم الباحث استبانة خاصة لتقويم الاستفادة من الوسائل التعليمية. وقد طبقت هذه الاستبانة على عينة من المدرسين والمدرسات (١٢٧ مدرسًا و٥٨ مدرسة) العاملين في المعاهد الصحية الثانوية، حيث طلب منهم تعيين آرائهم على مقياس خماسي الأبعاد (أوافق تمامًا — لا أوافق مطلقًا).

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المدرسين والمدرسات لم تكن لديهم مواقف سلبية تتخذ عادة ضد استخدام الوسائل التعليمية، كما أن معظمهم أفادوا بأنهم ينتجون بعض الوسائل التعليمية. وبالإضافة لذلك، فقد عبر المدرسون والمدرسات بشدة عن حاجتهم إلى التعليم والتدريب في مجال الاستفادة من الوسائل التعليمية.

مقدمـــــة*

تولي وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتطوير وإنماء القوى العاملة في القـطاع الصحي وبـالأخص في قطاع تنمية الـوظـائف الفنية وتطويرها. ومن أهم هذه

* يشكر الباحث جميع المسؤولين في وزارة الصحة الذين ساهموا في تسهيل إجراءات البحث ويخص منهم بالثناء العاطر د. أنور عبدالمجيد الجبرتي ود. سعيد عبدالله الزهراني.

الوظائف الفنية وظائف الممرضين والممرضات وأعمال المراقبة الصحية والإحصاء الصحي بالإضافة إلى الوظائف الفنية في مجالات الصيدلة، العلاج الطبيعي، التغذية، التخدير، غرف العمليات، الأشعة، والمختبرات. وتدرس جميع هذه التخصصات في المعاهد الصحية الثانوية للبنين والبنات. ولمواجهة الاحتياج الشديد لهذه الوظائف في القطاع الصحي، فقد ركزت وزارة الصحة على زيادة عددها من ١٢ معهدًا للعام الدراسي ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ٣١ معهدًا للعام الدراسي ١٤٠٦/١٤٠٧هـ (١٩٨٦/ ١٩٨٧م) [١].

المشكلـــة

بالرغم من وضوح أهداف وزارة الصحة والتزامها المادي في مجال نشر استخدام الوسائل التعليمية، إلا أن إثبات قيمتها التعليمية يتطلب التأكد من مدى الاستفادة منها، وأن استخدامها يتم بطريقة تحقق الفوائد التعليمية التي وفرت من أجلها. ومع ذلك فإن الدراسات العلمية التي تعني بتقويم الاستفادة من الوسائل التعليمية تكاد تكون معدومة في مجالات التعليم بشكل عام وغير متوافرة في مجال التعليم الصحي بشكل خاص.

ولما كانت الاستفادة من وسائل التعليم في هذه المعاهد هدفًا مهمًا من أهداف تطوير خدمات التعليم الصحي وتحسينها، [٢] فإن وزارة الصحة تنفق ملايين الريالات سنويًا لتزويد المعاهد الصحية بالوسائل والأجهزة التعليمية المختلفة [٣].

أهـــداف البحـــث

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم بعض الإجابات عن موضوع الاستفادة من الوسائل التعليمية في نطاق التعليم الصحي الثانوي وتعريف المسؤولين والباحثين بأوجه المشكلة المختلفة ومن ثم اقتراح بعض الإجراءات التي يمكن أن تساعد على الاستفادة منها بطريقة صحيحة.

أسئلة البحث

يهدف الباحث على وجه التحديد الحصول على إجابات عن الأسئلة التالية :

١) ما مدى توافر الوسائل التعليمية الملائمة للمواد الدراسية المختلفة في المعاهد الصحية؟

٢) هل يوجد تشجيع من الجهات الإدارية المسؤولة للمدرسين على استخدام الوسائل التعليمية في المعاهد الصحية؟

٣) ما مدى استخدام وإنتاج المدرسين للوسائل التعليمية بالمعاهد الصحية؟

٤) هل يرى المدرسون أهمية لاستخدام الوسائل التعليمية؟

٥) هل يرى المدرسون حاجة لتدريبهم في مجال الوسائل التعليمية؟

مسلمات البحث

(١) يدرك أفراد العينة المقصود بالوسائل التعليمية .

(٢) يدرك أفراد العينة المقصود بأجهزة الوسائل التعليمية .

(٣) لا توجد فروق ذات مغزى إحصائي بين المدرسين والمدرسات في الإجابة عن أسئلة البحث.

حدود البحث

يقتصر البحث على مفهوم الوسائل التعليمية وليس على مفهوم أعم يتعلق بحقل التقنيات التعليمية . ويغطي المفهوم الأخير تعريفًا واسعًا يشمل كل ما يتعلق بتطبيق المعرفة العلمية وما ينتج عنها في مجال التدريس والتعليم [٤ ، ص٨].

ويتعدى هذا المفهوم الوسائل والأجهزة التعليمية ليشمل حقل التقنيات بما فيه من المتخصصين والنظريات والنواحي التطبيقية والأساليب التي تهدف لحل مشكلات متعددة في حقل التعليم [٥ ، الفصل الأول].

مصطلحات البحث

الوسائل التعليمية

يقصد بالوسائل التعليمية في هذا البحث منتجات التقنيات الحديثة من برامج ومواد تعليمية، والتي تتميز بالتركيز على التجربة الملموسة أو المحسوسة والتقليل من أهمية واستخدام طرق الاتصال الكلامية والتجريدية. ويشمل هذا المفهوم من الوسائل الأفلام والشرائح التعليمية والأشرطة المرئية والسمعية وبرامج الحاسبات الآلية (الكمبيوتر)... إلخ.

أجهزة الوسائل التعليمية

وهي منتجات التقنيات الحديثة من الأجهزة والمعدات والتي تستخدم مع الوسائل التعليمية مثل جهاز عرض الأفلام المتحركة وجهاز عرض الشرائح وأجهزة رؤية الأشرطة المرئية (التليفزيون والفيديو) والمسجلات الصوتية وأجهزة استخدام برامج الحاسبات الآلية... إلخ.

الدراسات السابقة

استخلص ولكنسون بعد مراجعته لأهم الأبحاث الوصفية الخاصة بالوسائل التعليمية عدة نتائج مهمة [٦]. ويورد الباحث فيمايلي النتائج كما وردت في كتاب ولكنسون المترجم إلى العربية [٧، ص ص٧٠-٧١].

١- إن المواد والوسائل التي يختارها أمناء مكتبات غير مؤهلين تكون غير مناسبة غالبًا.

٢- إن رقابة المستشارين على مستوى الولاية والمنطقة وتوجيهاتهم ضرورية.

٣- على المدارس أن تبذل مزيدًا من الاهتمام لتنسيق الجهود بين المعلمين والإداريين وتبصيرهم بما يستطيعون القيام به لتحسين مستوى الخدمة في المكتبة واستخدام مصادرها.

٤- للمعايير القومية دور مهم في تطوير طريقة تقويم الدراسات التي تقوم بتوصيف الخدمات الموجودة.

٥- ينبغي عقد دورات تدريبية للمعلمين في المكتبات ومراكز البحوث لأن دور المعلم أساسي في نشر خدمات المكتبات وتوسيعها وتطويرها.

٦ـ مازالت قلة المخصصات المالية من العقبات القائمة في طريق تطوير الخدمات .

أما على مستوى الدراسات التي أجريت في البلاد العربية فقد قام أبو راس بدراسة مهمة في مجال تقويم استخدام تقنيات التعليم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية [٨]. وقد تناولت الدراسة ثلاثة مواضيع هي :

١ـ علاقة استخدام تقنيات التعليم بالمستوى التعليمي والمهارات والميول الشخصية الخاصة بالمدرسين والإداريين .
٢ـ مدى وجود الوسائل والأجهزة المساندة للبرامج التعليمية .
٣ـ تخصيص أماكن تخزين الوسائل التعليمية من الناحية الطبيعية والإنشائية في بعض المدارس المختارة [٨، ص٥] .

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة منها :
ا ـ هناك علاقة موجبة بين طول مدة التدريب في مجال الوسائل التعليمية وبين ميول المدرسين واتجاهاتهم نحو استخدام المواد التعليمية .
ب ـ لوحظ نقص بمدى توافر المواد التعليمية في المدارس الابتدائية .
جـ ـ تبين أن أكثر من ٦٠٪ من المدارس موضوع البحث لا توجد فيها تجهيزات كافية لعرض المواد التعليمية .
د ـ أقل من ٣٪ فقط من المدرسين كانوا على دراية باستخدام بعض أجهزة العرض مثل جهاز عرض الأفلام السينمائية وجهاز عرض الشرائح .
هـ ـ أقل من ٤٪ من المشتركين في الدراسة كانت لديهم المقدرة على إنتاج بعض الوسائل التعليمية غير المكلفة مثل الصفائح الشفافة ولوحات الرسوم البيانية .
و ـ أكثر من ٩٨٪ من المشتركين في الدراسة وافقوا على أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في مجال تقنيات التعليم [٨، ص ص ٩٨-١٠٣] .

وهكذا وعلى ضوء ما تقدم فإننا نلاحظ أن هناك صعوبات في توفير المواد والأجهزة التعليمية المناسبة، لأن ذلك يتطلب وجود معايير للاختيار والاستخدام ويتطلب أفرادًا

متخصصين لديهم الدراية باختيار الأفضل وتوجيه المعلمين إلى الاستخدام الأمثل. ورغم توافر الإمكانات المادية في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك نقصًا في بعض تقنيات التعليم أو أن بعضها موجود دون أن يستخدم بفاعلية.

الخطــة الإجرائــية

أداة البحــــث

صمم الباحث استبانة خاص للإجابة على أسئلة هذا البحث. ولقد اعتمد الباحث في تصميم هذه الاستبانة على ما ورد في الأبحاث السابقة بالنسبة لأهم القضايا التي يجب التطرق إليها في مجال استخدام الوسائل التعليمية. ومن هذه الدراسات:

١ـ بحث أبو راس السابق ذكره.

٢ـ كتاب جمعية الاتصال والتقنيات التعليمية في تقويم برامج الوسائل على مستوى المدرسة والمنطقة [٩].

٣ـ رسالة الدكتوراه لبول دوسون بعنوان «قياس الميول نحو تقنيات التعليم» [١٠].

٤ـ بحث إيلينور جودفري في مشكلات استخدام تقنيات التعليم [١١، ص ص ٦٧ـ٧٠].

٥ـ مواصفات الهيئة الأمريكية المشتركة لوضع مقاييس التقويم التعليمي حول تقويم البرامج والمشروعات والمواد التعليمية [١٢].

وقد جربت الاستبانة بصورة مبدئية على عدد محدود من المدرسين والمدرسات العاملين في المعاهد الصحية. وأخذ الباحث في الاعتبار عند اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية بعض التعديلات التي اقترحها هؤلاء بالإضافة إلى التعديلات التي اقترحت من بعض العاملين والمختصين في مجال وسائل التعليم وتقنياته في كل من وزارة الصحة (المعاهد الصحية) وجامعة الملك سعود (قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم في كلية التربية).

صـــدق الأداة وثباتــها

اعتمد الباحث لزيادة مصداقية الأداة على تبني آراء المحكمين المختصين في مجال وسائل التعليم وتقنياته، وذلك فيما يتعلق بصياغة عبارات الاستبانة ودقتها وكذلك شمولها لمواضيع أسئلة البحث.

أما فيما يخص ثبات الأداة فقد طرحت الاستبانة النهائية على جميع المدرسين العاملين في المعهد الصحي الثانوي بالرياض مرتين يفصل بين كل مرة وأخرى حوالي ثلاثة أسابيع. وقد بلغ معامل الارتباط بين استجابات المرة الأولى والثانية (٨٢, ٠). وحيث إن عدد المشاركين من مدرسي المعهد الصحي الثانوي ومدرساته ١٨٥ فردًا، فإن القيمة النظرية لمعامل الارتباط عند مستوى ١٪ هي حوالي ١٨, ٠، مما يشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة ذو قيمة مرتفعة مما يعطينا الثقة بنتائج بنود الاستبانة [١٣، ص١٧٦].

المشاركون في الاستبانة

عممت الاستبانة مشفوعة بخطابٍ من مدير عام المعاهد الصحية على جميع المعاهد الصحية الثانوية للبنين والبنات في المملكة، والبالغ عددها ٣١ معهدًا. وكان عدد المدرسين في هذه المعـاهـد ٤٥٩ مدرسًا ومدرسة، يحملون بشكل عام درجة البكالوريوس وأحيانًا الماجستير والدكتوراه في تخصصات علمية وإنسانية مختلفة. وقد وصلت الاستبانات المعبأة من ١٥ معهدًا صحيًا فقط. وتغطي المعاهد المشتركة في عينة الدراسة أماكن جغرافية حضرية وقروية مختلفة، تمثل نسبة المدرسات فيها ٣١٪ من المجموع العام للمشاركين في البحث (الجدول رقم١). وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة ٢٠١، وكان الصالح منها لأغراض المعالجة الإحصائية ١٨٥، أي بنسبة ٨, ٧٥٪ من العدد الأصلي للمدرسين والمدرسات في المعاهد المشاركة في البحث.

المعالجـة الإحصائيـة

صيغت أسئلة الاستبانة على شكل آراء طلب من المدرسين أن يقدروا درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم عليها. أما في حالة عدم وجود رأي محدد في الرأي المقدم فإن المدرس

جدول رقم ١ . عدد الأفراد المشاركين في عينة الدراسة .

الرقم	اسم المعهد	المكان	بنين/ بنات	عدد المشتركين	العدد الأصلي
١	المعهد الصحي الثانوي	الرياض	بنين	١٦	٣٢
٢	المعهد الصحي الثانوي	وادي الدواسر	بنين	٨	٩
٣	المعهد الصحي الثانوي	جـــدة	بنين	١٢	١٧
٤	المعهد الصحي الثانوي	الطائف	بنين	١٣	١٨
٥	المعهد الصحي الثانوي	الباحة	بنين	١١	١٦
٦	المعهد الصحي الثانوي	جيزان	بنين	١٢	١٦
٧	المعهد الصحي الثانوي	الهفوف	بنين	٩	١٣
٨	المعهد الصحي الثانوي	المدينة المنورة	بنين	١٨	١٨
٩	المعهد الصحي الثانوي	البكيرية	بنين	١٤	١٤
١٠	المعهد الصحي الثانوي	الجوف	بنين	١٤	١٤
١١	المعهد الصحي الثانوي	جـدة	بنات	١٤	٢٥
١٢	المعهد الصحي الثانوي	الهفوف	بنات	٩	١٠
١٣	المعهد الصحي الثانوي	جيزان	بنات	١١	١٣
١٤	المعهد الصحي الثانوي	المدينة المنورة	بنات	١٤	١٧
١٥	المعهد الصحي الثانوي	عنيزة	بنات	١٠	١٢
	المجموع الكلــي			١٨٥	٢٤٤

يستـطيع التـأشـير على العبارة (لا أدري) والتي يمكن أن تعبر عن عدم معرفته بالإجابة الصحيحة أو عدم وجود رأي قوي سلبي أو إيجابي في الرأي المقدم . وقد أعطيت العبارات المختلفة في أسئلة البحث نقاطًا اعتبارية لكي يتحقق حساب المتوسط الحسابي على الشكل التالي :

أوافق تمامًا	٣,٠١ـ ٤,٠٠
أوافـــق	٢,٠١ـ ٣,٠٠
لا أوافـق	١,٠١ـ ٢,٠٠
لا أوافق مطلقًا	٠,٠١ـ ١,٠٠
لا أدري	صفـــر

الدلالات الإحصائية للنتائج وتفسيرها

تم حصر الدلالات الإحصائية وتصنيفها وتفسيرها بناءً على ما أشير إليه سابقًا في تحديد أسئلة البحث كمايلي:

١ـ السؤال الأول

ما مدى توافر الوسائل التعليمية الملائمة للمواد الدراسية المختلفة في المعاهد الصحية؟

نجد في الجدول رقم ٢ أن متوسط آراء المدرسين يرجح الرأي القائل بإن الوسائل التعليمية المناسبة متوافرة في المعهد بدرجة مقبولة (المتوسط م=٢,٤٨). ولكننا نلاحظ أنه حينما صيغ السؤال بطريقة أخرى في السؤال الثاني كانت إجابات المدرسين أقل حماسًا (م=١,٧٦). وربما كان السبب أن السؤال الثاني لا يربط عدم توافر الوسائل بما ظنه المدرسون أنه انعكاس لقدراتهم الشخصية في العثور عليها.

جدول رقم ٢ . مدى توافر الوسائل التعليمية في المعاهد الصحية.

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
١	في استطاعتي أن أجد الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس بسهولة في المعهد	٢,٤٨	أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٢١,٢٪	٣٧,٦٪	١٠,٦٪	٢٠٪	١٠,٦٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٢	يندر أن تكون مقتنيات المعهد من الوسائل والمواد التعليمية مناسبة للمادة الدراسية	١,٧٦	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٦,٧٪	١٥,٩٪	٢٠,٥٪	٤٥,٥٪	١١,٤٪	١٠٠٪

٢ـ السؤال الثاني

هل يوجد تشجيع من الجهات الإدارية المسؤولة لاستخدام الوسائل التعليمية في المعاهد الصحية؟

وهذا هو الموضوع الذي تدور حوله الأسئلة (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨). وهنا نجد أن نتيجة الآراء (٣، ٤، ٥، ٦) كانت لا تميل إلى إعطاء تقدير منخفض لاهتمام الجهات الإدارية بوضع وسائل التعليم مثل مدى الاستجابة لطلبات المدرسين من الوسائل (م=١,٤٣) ودعوتهم لاختيار الجديد منها (م=١,٨٩) وتوفير الدعم المالي اللازم لإنتاجها (م=١,٧٣) وتوفير فرص التدريب لكيفية استخدام الأجهزة (م=١,٨٧). ولكننا نجد أيضًا أن قياس تقدير تشجيع الجهات الإدارية في مجال الوسائل بطريقة غير مباشرة أتاح لنا فرصة الحصول على نسبة مئوية أقل انخفاضًا. فحينما سأل الباحث المدرسين عن توافر المحاضرات والبرامج التي تعنى بكيفية اختيار وسائل التعليم المناسبة (م=٢,٤٠) وجد أن حوالي ٤٩٪ منهم يوافقون على ندرة هذه البرامج.

أما من حيث تقدير المدرسين لوجود علاقة بين عدم وجود المختصين في مجال وسائل التعليم والأثر السلبي لذلك على استخدامهم للوسائل (م=١,٨٧) فقد كانت الآراء تقريبًا متساوية بين أولئك الذين عارضوا هذا الرأي وأولئك الذين أيدوه (جدول رقم٣، السؤال الثامن).

جدول رقم ٣. مدى تشجيع المسؤولين الإداريين للمدرسين على استخدام الوسائل التعليمية في المعاهد الصحية.

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٣	نادرًا ما تطلب مني الجهات الإدارية اختيار الوسائل التعليمية.	١,٨٩	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٤,٨٪	٢٢,٦٪	٨,٣٪	٣٨٪	٢٦,٢٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٤	نادرًا ما تستجيب الجهات الإدارية لطلباتي في مجال وسائل التعليم .	١,٤٣	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٤,٦٪	٦,٩٪	٢١,٨٪	٣٦,٨٪	٢٩,٩٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٥	يقلل نقص الخامات والتسهيلات المالية من رغبتي في إنتاج بعض الوسائل المبسطة .	١,٧٣	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٨,١٪	٢٤٪	٢٤,٣٪	٢٥٪	١٨,٦٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٦	لا توجد في المعهد فرص للتدريب على الاستخدام الصحيح لأجهزة الوسائل التعليمية .	١,٨٧	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
١٠,٥٪	١٤٪	١٢,٨٪	٤٠,٧٪	٢٢٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٧	فرص المحاضرات والبرامج حول كيفية اختيار الوسيلة المناسبة لا تتوافر في المعهد .	٢,٤٠	أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٣٨,٨٪	١٠,٦٪	١٨,٨٪	٢١,٢٪	١٠,٦٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٨	نقص المختصين والعاملين في خدمات وسائل التعليم في المعهد لا يؤثر بشكل سلبي على استخدامي لها في التعليم .	١,٨٧	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٧٪	٣٢,٦٪	٢٢,١٪	٢٣,٣٪	١٥٪	١٠٠٪

٣ـ السؤال الثالث

ما مدى استخدام وإنتاج المدرسين للوسائل التعليمية بالمعاهد الصحية؟

اتخذ اختبار تقدير المدرسين لمدى استخدام الوسائل التعليمية عدة جوانب (جدول رقم ٤) فنحن نجد متوسط تقدير المدرسين لإنتاجهم من الوسائل اﻻالتعليمية (السؤال التاسع) إيجابيًا إلى حد كبير (م=٢,٨٢). ولكن تقديرهم الشخصي للاستفادة من هذه الوسائل (السؤال العاشر) في حال عدم توافرها كان سلبيًا (م=١,٩٢).

جدول رقم ٤ . مدى استخدام المدرسين للوسائل التعليمية في المعاهد الصحية.

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
٩	أقوم بصنع بعض الوسائل التعليمية للفصول التي أدرسها.	٢,٨٢	أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٣٤,٤٪	٣٨٪	١١,٥٪	١٣,٨	٢,٣٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
١٠	لا يعيق نقص المواد والوسائل التعليمية المناسبة من استخدامي لها في الفصل الدراسي.	١,٩٢	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
١٢,٨٪	٢٦٪	١٢,٨٪	٢٤,٤٪	١٤٪	١٠٠٪

٤ـ السؤال الرابع

هل يرى المدرسون أهمية لاستخدام الوسائل التعليمية؟

كان تقدير المدرسين لأهمية استخدام الوسائل التعليمية إيجابيًا إلى حد كبير (جدول رقم ٥) ففي السؤال (١١) لم يوافق المدرسون على قلة جدوى الوسائل التعليمية (م=١,٤٣) أو حتى يبرروا عدم استخدامهم للوسائل بقلة الوقت المتاح لذلك أثناء الحصص الدراسية (سؤال ١٢، م=١,٦٢). وهم قطعًا لم يوافقوا على أن استخدام الوسائل مضيعة للوقت (م=١,٣٨) في السؤال (١٣).

جدول رقم ٥ . أهمية استخدام المدرسين للوسائل التعليمية .

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
١١	لا أستخدم الوسائل التعليمية لأنها في رأيي غير مجدية .	١,٤٣	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٢,٣٪	٥,٨٪	١٠,٥٪	٣٤,٩٪	٤٦,٥٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
١٢	لا أحبذ استخدام الوسائل التعليمية في الفصل الدراسي لأنه ليس هناك وقت كاف لذلك .	١,٦٢	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٧٪	٥,٨٪	٨,١٪	٣٧,٢٪	٤١,٩٪	١٠٠٪

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
١٣	استعمال الوسائل التعليمية في الفصول الدراسية مضيعة للوقت .	١,٣٨	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٤,٦٪	١,١٪	٥,٨٪	٢٨٪	٦٠,٥٪	١٠٠٪

٥ـ السؤال الخامس

هل يرى المدرسون حاجة لتدريبهم في مجال الوسائل التعليمية؟

نجد أن السؤالين (١٤ ، ١٥) يتطلبان من المدرس الاعتراف بقصوره في معرفة أسس استخدام الوسائل (م=١,٤٧) وكذلك طرق إنتاجها (م=١,٥٦) وهو ما لم يقر به مجموعة المدرسين بشكل قاطع كما نلاحظ في جدول رقم ٦.

السؤالان (١٦ ، ١٧) اللذان يتعلقان أيضًا بالتدريب، ولكن يعالجانه بطريقة لا تتصل بكفاءة المدرس في أداء عمله بشكل واضح، يدعمان الرأي المؤكد لحاجة المدرسين للدورات التدريبية في مجال الوسائل (١٦)، حيث كان متوسط الآراء مرتفعًا جدًا (م=٣,٤٥). وقد تأكد الرأي السابق مرة بالإيجاب كما رأينا (١٦)، ومرة أخرى بالنفي (١٧)، حينما طرح الرأي أن مثل هذه الدورات غير مجدية (م=١,٤٨).

جدول رقم ٦ . أهمية تدريب المدرسين في مجال الوسائل التعليمية.

الرقم	موضوع السؤال	المتوسط الحسابي	متوسط الآراء
١٤	عدم معرفتي بأسس استخدام الوسائل التعليمية الحديثة تقلل من استخدامي لها.	١,٤٧	لا أوافق
١٥	عدم معرفتي بقواعد إنتاج بعض الوسائل التعليمية البسيطة يقلل من رغبتي في إنتاج مثل هذه الوسائل.	١,٥٦	لا أوافق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٣,٤٪	٥,٧٪	١٢,٥٪	٣٧,٤	٤١٪	١٠٠٪

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٢,٣٪	١٠,٦٪	١٢,٨٪	٤٠,٦٪	٣٣,٧٪	١٠٠٪

١٦	لو توافرت لي فرصة للانضمام إلى دورة في استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم فسأحاول الانضمام لهذه الدورة .	٣,٤٥	لا أوافـــق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٦٢,٧٪	٣٠,٢٪	٤,٧٪	١,٢٪	١,٢٪	١٠٠٪

١٧	يقلل نقص الخامات والتسهيلات المالية من رغبتي في إنتاج بعض الوسائل المبسطة .	١,٤٨	لا أوافـــق

أوافق تمامًا	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	مجموع النسبة المئوية
٣,٥٪	٤,٧٪	٤,٧٪	٣٢,٥٪	٥٤,٦٪	١٠٠٪

وهكذا أدت الإجابة عن أسئلة الاستبانة إلى التوصل إلى عدة نتائج تتعلق بموضوع البحث وهو دراسة مدى الاستفادة من وسائل التعليم في المعاهد الصحية في المملكة العربية السعودية . ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلي :

١- إن أكثر من ٥٦٪ من المدرسين والمدرسات المشتركين في البحث يميلون إلى أن الوسائل التعليمية المناسبة للمواد الدراسية في المعاهد الصحية متوافرة .

٢- إن ٧٢٪ من عينة الدراسة أفادوا بأنهم ينتجون بعض الوسائل التعليمية للفصول التي يدرسونها .

٣ـ إن الغالبية العظمى من المدرسين (أكثر من ٧٩٪) لا توجد لديهم مواقف سلبية حول استخدام الوسائل التعليمية.

٤ـ يرى أكثر من ٦٦٪ من المشاركين أن الجهات الإدارية في المعاهد الصحية تستجيب لطلباتهم في مجال الوسائل التعليمية.

٥ـ يرى أكثر من ٦٢٪ من أفراد عينة البحث أن فرص التدريب على أجهزة الوسائل التعليمية موجودة في المعاهد الصحية.

٦ـ أقل من ٣١٪ من المدرسين والمدرسات في عينة البحث وافقوا على أن المحاضرات والبرامج التدريبية حول كيفية اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة متوافرة في المعاهد الصحية.

٧ـ أقل من ٤٠٪ من المدرسين وافقوا على أن نقص المختصين في خدمات الوسائل التعليمية في المعاهد لا يؤثر بشكل سلبي على استخدامهم لهذه الوسائل.

٨ـ أكد أكثر من ٨٧٪ من المشاركين في البحث على ضرورة عقد دورات تدريبية في مجال الوسائل التعليمية.

٩ـ عبر أكثر من ٩٢٪ من المشتركين عن رغبتهم في الانضمام إلى دورات تدريبية في مجال الوسائل التعليمية.

التوصيات

وبالنظر إلى النقاط التي أثيرت في هذا البحث واتجاهات الدلالات الإحصائية الإيجابي منها والسلبي، يوصي الباحث بمايلي:

١ـ ضرورة عقد دورات تدريبية لمدرسي المعاهد الصحية ومدرساتها في مجال استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها.

٢ـ توفير قدر أكبر من الدعم المادي والطاقات البشرية المتخصصة لرفع مستوى المدرسين والمدرسات في مجال إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها .

٣ـ تدعيم هذا البحث بدراسات أخرى تعتمد على الملاحظة العلمية لدرجة الاستفادة ونوع المشكلات التي تواجه المدرسين والمدرسات في هذا المجال .

٤ـ إجراء أبحاث في المستقبل تعتمد على الاختبارات الموضوعية لقياس قدرة المدرسين والمدرسات على استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها واختيارها وعلاقة هذه المتغيرات بدرجة الاستفادة الفعلية .

٥ـ عمل دراسة مسحية للوسائل التعليمية والأجهزة المختلفة الموجودة على الطبيعة في المعاهد الصحية بالمملكة وتوفير ما ينقص منها بناء على آراء المدرسين والمدرسات وخبرات المتخصصين في مجال وسائل التعليم وتقنياته في وزارة الصحة والأقسام المعنية في الجامعات .

المراجع

[١] وزارة الصحة، المملكة العربية السعودية. *التقرير الصحي السنوي*. الرياض: وزارة الصحة، ١٤٠٦هـ.

[٢] وزارة الصحة، المملكة العربية السعودية. *نشرة حول أهداف الإدارة العامة للمعاهد الصحية*. الرياض: الإدارة العامة للمعاهد الصحية، ١٤٠٧هـ.

[٣] وزارة الصحة، المملكة العربية السعودية. *إحصائيات المعاهد الصحية*، بند المستلزمات التعليمية. الرياض: الإدارة العامة للمعاهد الصحية، ١٤٠٧هـ.

[٤] Heinich, Robert, Michael Molenda, and James Russell. *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. New York: John Wiley, 1982.

[٥] Association for Educational Communications and Technology. *Educastional Technology: Definition and Glossary of Terms*. Vol.1. Washington D.C.: AECT, 1977.

[٦] Wilkinson, Gene L. *Media in Instruction: 60 Years of Research*. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 1980.

[٧] ولكنسون، جين. *الوسائل في التعليم: الأبحاث إبان ستين عامًا*. ترجمة صالح الدباسي وصلاح العربي. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٦م.

[٨] Aburas, Abdullah S. "Factors Affecting Teachers Utilization of Elements of Educational Technology in Saudi Arabia." Ph.D. Dissertation, Bloomington, Ind.: Indiana University, 1979.

[٩] Association for Educational Communications and Technology. *Evaluating Media Programs: District and School.* Washington D.C.: AECT, 1980.

[١٠] Dawson, Paul. "Measurement of Attitudes Toward Instrucational Technology." Ph.D. Dissertation, Eugene, Oregon: University of Oregon, 1976.

[١١] Godfredy, Eleanor P. *The State of Audio-Visual Technology: 1961-1966.* Washington D.C.: National Education Association, 1967.

[١٢] The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials* New York: McGraw-Hill, 1981.

[١٣] Lewis, D.G. *Statistical Methods in Education.* Seventh Impression, Unibooks, Open University Set Book, London, 1987.

The Utilization of Educational Media in Health Institutes in the Kingdom of Saudi Arabia

Abdussalam A. Nakshabandi
Assistant Professor, Department of Educational Methods and Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The aim of this research paper is to evaluate the utilization of educational media in the Secondary Health Institutes of the Ministry of Health in the Kingdom of Saudi Arabia. A questionnaire was specifically designed by the researcher to evaluate media utilization by male and female teachers in the Secondary Health Institutes. Teachers included in the research sample (N = 185) were asked to indicate their opinions on a 5-dimensional scale (strongly agree – absolutely disagree). The results obtained from the study showed that most teachers did not have unfavourable responses usually held against the use of educational media and a majority of them produced some educational media. Moreover, respondents overwhelmingly expressed their need to be educated and trained in the utilization of educational media.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٤١-٢٥٩ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

الابتعاث للخارج وقضايا الاتصال الحضاري

إبراهيم بن حمد القعيد

أستاذ مساعد، مركز اللغات الأوروبية والترجمة. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعتبر الابتعاث للدول الغربية رافدًا من أهم روافد الاتصال الحضاري بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية وله نتائج وآثار اجتماعية ونفسية على الطلبة المبتعثين، وتُرى هذه النتائج والآثار في بعض التغيرات الفكرية والسلوكية التي يتعرضون لها في بلاد الغربة واستمرار هذه التغيرات بعد الرجوع إلى أرض الوطن.

والواقع أن دراسة الجانب الثقافي للابتعاث للخارج وآثاره الفكرية والسلوكية توضح أنه تجربة حضارية مميزة. وهذه التجربة الحضارية تجعل من الصعب النظر إلى الابتعاث من زاوية معينة كاعتباره رحلة للتحصيل العلمي أو التخصص الأكاديمي أو التدريب المهني فقط، بل لابد من النظر إليه بشمولية على اعتبار أنه قضية حضارية تتعلق بالاتصال الحضاري بين المبتعث كفرد من مجتمع له حضارة، ومجتمع الدراسة كممثل لحضارة مختلفة.

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الجانب الثقافي (الاجتماعي والنفسي) من الابتعاث للخارج، وأهم آثاره الفكرية والسلوكية على الطلبة المبتعثين. وقد تم تناول هذا الجانب في ضوء ما توافر لدينا من بحوث ودراسات في مجال الاتصال الحضاري بين الأفراد والشعوب، وفي ضوء ما توافر لدينا من بحوث ودراسات حول قضايا تكيف الطلبة المبتعثين مع حياة الغربة.

وقد وصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن المبتعث عند ابتعاثه يمر بأربع مراحل من التكيف، وهي *مرحلة الانبهار*، (عند الوصول إلى بلاد الغربة) والتي تمثل عادة بداية الاتصال الحضاري بين الطالب والحضارة الغربية، وتتميز بمظاهر الاستغراب والانطباعات السريعة التي يشوبها شيء من السعادة والإطراء للمحيط الثقافي الجديد. *ومرحلة الصدمة الثقافية* وما يصاحبها من قلق ناتج عن فقدان

المعايير الاجتماعية التي تعود عليها الطالب وما يرتبط بذلك من مشاعر الحيرة والخوف وعدم الاطمئنان في التعامل مع البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة. و*مرحلة التكيف الجزئي* والتي تعتبر بداية التعامل الفعلي مع البيئة الجديدة وفيها يتم التكيف التدريجي، ويختار فيها الطالب أسلوب التكيف الذي يرغب أن يعيش به في البيئة الجديدة، إما اندماجًا، أو رفضًا، أو تكيفًا راشدًا. وأخيرًا *مرحلة التكيف النهائي* والتي تتسم بالتميز في شخصية الطالب، وتكوين اتجاهات وميول جديدة، وظهور أبعاد جديدة في شخصيته، نتيجة لطبيعة أسلوب التكيف الذي ارتضاه في المرحلة الثالثة، ونتيجة لتعوده على الحياة الاجتماعية ومسلماتها الفكرية والسلوكية في حياة الغربة.

مقدمة

كان ولايزال الابتعاث إلى الدول الغربية رافدًا من أهم روافد الاتصال الحضاري بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية، ففي كل عام يشد الآلاف من الطلاب والطالبات رحالهم لطلب العلم في بلاد الغرب حيث يمضون سنوات يكونون فيها جزءاً من المؤسسات التعليمية الغربية ينهلون من معين علومها ويخضعون لتصوراتها ونظرياتها وأنظمتها وتقاليدها الجامعية، وكذلك يكونون جزءاً من الحياة الاجتماعية الغربية يتعرضون لمسلماتها الثقافية وأنماط سلوكها وعاداتها وتقاليدها، يحتكون احتكاكًا مباشرًا ومستمرًا مع هذه الحياة فيتأثرون ويؤثرون.

ويعتبر التحصيل العلمي، أو التخصص الأكاديمي، أو التدريب المهني، بلا شك، هو الهدف الأساسي الذي يدفع للابتعاث للخارج، حيث يقاس مدى نجاح الطالب أو فشله بالنتائج العلمية أو الأكاديمية أو المهنية التي يحصل عليها في مؤسسات التعليم الغربية. وتبعًا لذلك تعتبر الدرجة العلمية أو الشهادة التي يحصل عليها الطالب، بعد زمن يطول أو يقصر حسب نشاطه ونوع دراسته، الحصيلة النهائية للرحلة العلمية في بلاد الغرب.

وعلى الرغم من أهمية الجانب التعليمي في الرحلة العلمية باعتباره الهدف الأول والحافز الرئيس عليها فإن ظاهرة الابتعاث للدول الغربية ظاهرة حضارية بطبيعتها ليس في الإمكان الفصل فيها بين الجانب التعليمي (الأكاديمي والمهني) وبين الجانب الثقافي (الاجتماعي والنفسي) وتأثيراته على فكر الطلبة المبتعثين وسلوكهم. والواقع أن الجانب

الثقافي في الابتعاث لم يعط ما يستحقه من الاهتمام ولم يدخل غالبًا في حساب المؤسسات المسؤولة عن الابتعاث، كما أن الكثير لا يدرك أبعاد هذا الجانب على الرغم من الإحساس ببعض مظاهره السلوكية والفكرية على المبتعثين بعد الرجوع من البعثة. إن جوهر هذا الجانب من الابتعاث للغرب يتمثل في الاتصال الحضاري بين الطالب كفرد من مجتمع له سماته الحضارية، وبين مجتمع الدراسة كمجتمع له سمات حضارية مختلفة، وما يعني ذلك من اختلاف في النظرة إلى الكون والإنسان والحياة، واختلاف في العادات والتقاليد واختلاف في أسس بناء العلاقات الاجتماعية واختلاف في البديهيات والمسلمات الثقافية.

لقد أثبتت الدراسات الاجتماعية والنفسية التي أجريت على الطلبة الأجانب الدارسين في بلاد الغرب، أهمية الجانب الثقافي (الاجتماعي والنفسي) للابتعاث للخارج، والتأثير الكبير لهذا الجانب على البيئة الفكرية والنفسية للطالب ليس أثناء دراسته في المجتمعات الغربية فقط، بل في استمرار هذا التأثير في حياته في مجتمعه بعد رجوعه إلى أرض الوطن [١].

أهــداف الدراســة

تهتم هذه الدراسة — بصفة عامة — بإلقاء الضوء على الجانب الثقافي (الاجتماعي والنفسي) من الابتعاث للخارج، وتهدف بالتحديد إلى تحقيق الأهداف الرئيسة الآتية:

١ـ توضيح وكشف بعض المعالم الرئيسة لظاهرة الاتصال الحضاري

٢ـ توضيح العلاقة بين الاتصال الحضاري والأبتعاث للخارج

٣ـ توضيح أهمية الآثار الثقافية (الاجتماعية والنفسية) للابتعاث للخارج

أهميــة الدراســة

تستقي هذه الدراسة أهميتها العلمية من مبررات كثيرة، أهمها الآتي:

١ـ إن ظاهرة الابتعاث للخارج للطلبة العرب والمسلمين تمثل رافدًا من روافد التقاء واحتكاك الحضارة الإسلامية بالحضارة الغربية، لذلك فهي ظاهرة مهمة تجدر دراستها، ومعرفة أبعادها، وآثارها الفكرية والسلوكية على الطلبة المبتعثين، ومن ثم محاولة الاهتمام بالابتعاث للخارج، وتوجيهه، وترشيده لصالح مجتمعاتنا العربية وامتنا الإسلامية.

٢ـ إن هناك ندرة كبيرة في الدراسات العلمية في مجال الابتعاث للخارج وبخاصة باللغة العربية، مما يساعد على جعل هذه الدراسة حافزًا على دراسات مشابهة.

٣ـ إن هذه الدراسة اعتمدت إلى حد كبير على الدراسات الأصلية التي عملت في هذا المجال باللغة الإنجليزية، وهي لذلك تعد إثراء للغة العربية بتقديمها دراسات جديدة في موضوعها تؤصل معرفتنا في مجالها.

٤ـ إن هذه الدراسة لم تعتمد على ترجمة الدراسات في موضوعها وتصنيفها وتحليلها فقط، بل أخذت بعض جوانبها وأبعادها من التجارب الشخصية للباحث، الذي كان مبتعثًا للخارج للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لعدة سنوات من حياته، سنوات كان خلالها تحت ضغوط الاتصال الحضاري، ومشكلات الصدمة الثقافية، والتكيف مع بيئة ثقافية اجتماعية مختلفة.

مجال الدراسة وحدودها

في هذه الدراسة سنحدد أنفسنا بتقديم ما استطعنا الحصول عليه من الدراسات والبحوث، حول قضايا الاتصال الحضاري، وقضايا تكيف الطلبة المبتعثين، في إطار ما كتب منذ عام ١٩٥٠م، كما أننا سنحدد أنفسنا بالدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، واختيار الولايات المتحدة الأمريكية، وما أجري فيها من بحوث، لم يكن وليد صدفة، فالولايات المتحدة الأمريكية هي امتداد وتتويج للحضارة الغربية، وهي بذلك تشترك مع أوروبا الغربية في التراث الحضاري، ومن ثم فهي من ناحية ثقافية واجتماعية، لا تختلف كثيرًا عن المجتمعات الغربية الأخرى. من أجل هذا نفترض أن المؤثرات الثقافية والاجتماعية المصاحبة للرحلة العلمية للطالب الأجنبي، لا تختلف في بلاد غرب أوروبا عنها في الولايات المتحدة الأمريكية.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بوفرة الدراسات التي أجريت على الطلبة الأجانب في الجامعات الأمريكية، وهذه الوفرة في الدراسات تبررها

أسباب كثيرة، منها أن الجامعات الأمريكية تقوم بإجراء الدراسات على الطلبة الأجانب، للتعرف على أحوالهم واتجاهاتهم وآرائهم في الخدمات التعليمية المقدمة، وذلك بهدف تطوير هذه البرامج. ومنها أن المجتمع الأمريكي يقوم عن طريق بعض مؤسساته بكثير من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على الطلبة الأجانب، ومنها أن رحلة الطالب الأجنبي للولايات المتحدة الأمريكية تثير فضول كثير من علماء النفس، وعلماء الأجتماع المهتمين بقضايا التبادل الثقافي والتكيف الاجتماعي، ومظاهر الصدمة الثقافية.

وهناك سبب آخر أدى إلى اختيار الدراسات التي أجريت على الطلبة الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية واعتبارها عينة تمثل نموذجًا مثاليًا للرحلة العلمية إلى بلاد الغرب، وهذا السبب يتمثل في وجود أعداد كبيرة من الطلبة الأجانب من دول العالم المختلفة، وعلى رأسها الدول العربية والإسلامية، يتلقون تعليمهم في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأمريكية.

طريقة جمع المعلومات وتقديمها

اعتمدت الدراسة أساسًا على ترجمة عينة من البحوث والدراسات الأصلية المكتوبة باللغة الإنجليزية، والتي أمكن الحصول عليها في زياراتي لبعض جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وما حصلت عليه من بحوث عن طريق مراكز المعلومات في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. وتتركز المجموعة الأولى من البحوث والدراسات حول قضايا الاتصال الحضاري بين الشعوب والأمم على اعتبار أن هذا سيكون مدخلاً لفهم المؤثرات الثقافية للابتعاث للخارج، كما تتركز المجموعة الأخرى من البحوث والدراسات حول قضايا تكيف الطلبة المبتعثين، على اعتبار أن هذا التكيف يعد من أهم مظاهر الاتصال الحضاري بينهم وبين الثقافة الغربية. وقد تم بعد ذلك تصنيف هذه الدراسات، وتحليلها، واكتشاف القواسم المشتركة بينها، ووضعها في إطار عام موحد، نأمل أن يقدم رؤية متناسقة لتقويم ظاهرة الابتعاث للخارج، وأبعادها المختلفة، على النواحي السلوكية والفكرية للطلبة المبتعثين.

وبناء على الرؤية التي رسمت لظاهرة الابتعاث للخارج، والآثار الحضارية المترتبة على ذلك، قدمتُ في نهاية الدراسة بعض التوصيات التي آمل أن تساعد على توجيهه وترشيده لصالح مجتمعاتنا العربية وأمتنا الإسلامية.

طبيعة الاتصال الحضاري

لتوضيح مفهوم الاتصال الحضاري، وما يعني من تأثير على الأفراد والأمم، علينا دراسة وتحليل ما يعرف بظاهرة التثاقف acculturation أو (التبادل الثقافي). وتعرف هذه العملية على أنها «التبادل الثقافي المشترك الذي يحدث عندما يتصل أفراد من ثقافتين، أو ثقافات متعددة ببعضهما البعض» [٢، ص٣١]. كما تعرف على أنها «النتائج التي تحصل عندما تتوافر الفرصة للاتصال المستمر، والمباشر، بين مجموعات من الأشخاص ذوات ثقافات متعددة، وما يتبع ذلك من تغير ثقافي في إحدى هذه المجموعات أو في جميعها» [٢، ص٣١].

وقد خرج مصطلح التثاقف في الأصل من تقاليد علم الأجناس anthropology ، ويقصد به — غالبًا — في الدراسات الحديثة أساليب واستراتيجيات التكيف التي يستعملها بعض الأفراد، والأقليات، للتعامل مع معطيات الحضارة الغربية. وبعبارة أوضح هي الجهود المبذولة لتحسين المستوى الاقتصادي والسياسي والاجتماعي للأفراد والأقليات في مجتمع تسيطر عليه القيم الغربية.

ودراسة التثاقف بوصفه ظاهرة علمية، بالرغم من نشوئها — كما أسلفنا — في مجال علم الأجناس، والتعامل معها كظاهرة تتعلق بمجموعة ثقافية فإنها في الدراسات الحديثة تشمل أيضًا دراسة الأشخاص، ومدى ما يتعرضون له من تأثيرات ثقافية، عند احتكاكهم بثقافة، أو ثقافات مغايرة. من أجل ذلك أصبحت المعالجات والدراسات الموجهة إلى ظاهرة التثاقف ذات مستويين، المستوى الأول يتعلق بالمجموعات الثقافية، والمستوى الثاني يتعلق بدراسة الأشخاص، وعند الحديث عن الاتصال، والاحتكاك، وأساليب التكيف، والنتائج التي تحصل ذلك، فإن ما يصدق على المجموعة الثقافية (أمة، جنس، وطن، مجتمع، مجموعة) يصدق في الوقت نفسه على الأشخاص [٣، ص٧].

ويرى الباحث جون بري John Berry أن ظاهرة التثاقف عند حدوثها تأخذ مسارًا ذا ثلاثة أطوار، الطور الأول هو طور الاتصال، وهو عندما تلتقي ثقافتان أو أكثر ببعضهما البعض عن طريق الاحتكـاك المباشر بين الأفراد أو المجموعات، والطور الثاني هو طور الصراع، ويحدث بسبب الاحتكاك المباشر بين القيم، والرؤى المختلفة والمتنوعة، والتي تميز الثقافات الإنسانية بعضها عن بعض والتي تكون الشخصية الإنسانية — عادة — انعكاسًا لها. وكقاعدة عامة، في كل الظروف التي يحصل فيها الاتصال الثقافي يقود هذا الاتصال ـ في فترة ما — إلى نوع من الصراع، ولكن أبعاد الصراع تكون أعمق، وحدته أشد، كلما كانت الثقافتان أو الثقافات المتصلة مختلفة، أي كلما كانت بعيدة عن بعضها البعض من نواحٍ فكرية ونفسية، في نظرتها إلى الإنسان والكون والحياة. والطور الثالث والأخير هو التكيف، ويقصد به الطرق المختلفة التي اتبعت لتخفيف حدة الصراع، أو أدت إلى إنهائه تمامًا [٣، ص٨].

والواقع أن الأطوار الثلاثة لظاهرة التثاقف هي أطوار نسبية، تعتمد على الظروف الحضارية التي يتم فيها الاتصال بين الأفراد والجماعات، فأقل مستوى من التبادل الثقافي يحصل عندما يكون الاتصال عرضيًا، أو لفترة قصيرة وأقوى مستوى من هذا التبادل (وما ينتج عنه من صراع وتكيف) يحصل عندما يكون الاتصال مقصودًا ومخططًا له، مثل السيطرة على مجتمع ما بالغزو العسكري، أو تغيير سماته، ومقوماته الأساسية، عن طريق التعليم، أو التوجيه بشتى أنواعه، أو عن طريق استيطان أرضه فترة طويلة من الزمن.

وقد أوضح جون برى John Berry أربعة أنواع من عمليات التثاقف تمثل أساليب وطرق ردود الفعل عندما يحصل التبادل الثقافي، وهي الذوبان assimilation والاندماج in-tegration والرفض rejection والتفرد deculturation [٣، ص١١]. ولإلقاء الضوء على هذه الأنواع من التبادل الثقافي، سنستعين بتحليل الوضع الاجتماعي والثقافي للهنود الحمر، ونتيجة اتصالهم بثقافة المستوطنين الأمريكيين. فالدراسات تشير إلى أن ردود فعل الهنود الحمر تجاه الاتصال بالحضارة الغربية (التي جاء بها الأمريكيون) اتسمت بوجود هذه الأنواع الأربعة من التبادل الثقافي، كما أن الأطوار الثلاثة — التي تحدثنا عنها سالفًا — قد تمت

بطريقة واضحة وجلية، حيث أعقب الاتصال المباشر صراع شديد، وحروب استمرت عدة قرون، استطاعت بعدها ثقافة الرجل الأبيض أن تسيطر وتهيمن وتفرض نفسها على ثقافة الهنود الذين وجدوا أنفسهم مجبرين على التعامل مع المعطيات الجديدة، والتكيف مع الوضع المفروض. وبدأ الهنود — على مستوى الأفراد والجماعات — باختيار الأساليب المناسبة للتكيف مع الحضارة الغربية، فاتجه فريق إلى أسلوب الذوبان وهو الاستسلام للثقافة الغربية، والانسلاخ من الميزات الثقافية التي كانت تميزهم عن غيرهم، واكتساب أنماط الفكر والسلوك وفلسفة الحياة الاجتماعية، وأسلوب الحياة الغربي. واتجه فريق آخر إلى أسلوب الاندماج، وهو المحافظة على نوع من الهوية الثقافية مع التحرك تجاه قبول القيم، والتصورات، التي تقدمها الثقافة الغربية، ومحاولة توجيه الجهود إلى الانتماء إلى إطار اجتماعي أكبر، يتسم بالتعددية، ويميز المجتمع الأمريكي عن غيره من المجتمعات. واتجه الفريق الثالث إلى أسلوب الرفض في التكيف مع الثقافة والحياة الأمريكية، وهو أسلوب الانسحاب، والعزلة، الفكرية، والنفسية، بل العزلة الجسدية أيضًا في بعض الأحيان، ويوضح ذلك أوضاع كثير من الهنود الحمر في أمريكا، والذين يعيشون في مستوطنات خاصة بهم معزولين فيها عن الاحتكاك المباشر بالثقافة من حولهم، حيث يجدون في هذه المستوطنات الأمان النفسي والاجتماعي، ويمارسون عاداتهم وتقاليدهم وطقوسهم الدينية، ويحافظون على هويتهم الثقافية. كما اتجه الفريق الرابع إلى أسلوب التفرد في التكيف والتعامل مع الثقافة الأمريكية، ويقصد بهذا الأسلوب الانسلاخ من الثقافة الأصلية للهنود، وضياع الهوية المميزة لهم، وفي الوقت نفسه رفض الثقافة الغربية، وهذا يعني قطع العلاقات الثقافية (الاجتماعية والنفسية) مع كلتا الثقافتين، وبالتالي تطوير ثقافة ثالثة مختلفة.

وقد وفرت الدراسات النفسية والاجتماعية، عن الأفراد والأقليات في المجتمع الأمريكي، كثيرًا من المعلومات والحقائق العلمية، التي أسهمت في تعريفنا على ظاهرة التبادل الثقافي، ومن هذه الدراسات — على سبيل المثال — ما قامت به الباحثة سوزان كيف Suzan Keefe من جهود في اكتشاف أساليب التكيف، التي يستعملها الإسبان الأمريكيون في حياتهم مع الثقافة والمجتمع الأمريكي. وقد خرجت الباحثة بنتائج أهمها أن

عملية التبادل الثقافي بين المكسيكيين الأمريكيين (مجموعة من الأقلية الأسبانية الأمريكية ذات الأصل اللاتيني) وبين المجتمع الأمريكي أفرزت ثقافة جديدة ذات هوية ثقافية مميزة، ثقافة لا تشابه الثقافة السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكنها ليست في الوقت نفسه مثل الثقافة المكسيكية التقليدية. أي أن محافظهتم على بعض التقاليد، والسمات الثقافية لثقافتهم الأصلية، وامتصاصهم لسمات ثقافية جديدة من مجتمع الولايات المتحدة، قد أعطتهم شيئًا من التميز والهوية المختلفة. وظهور هذه الهوية المميزة عملية اجتماعية معقدة أفرزتها عملية التبادل الثقافي ورسم أبعادها الجديدة تداخل عوامل مختلفة، تتعلق بالإحساس القومي للأقلية، والمحافظة على بعض السمات الثقافية، والاستعداد لقبول سمات ثقافية جديدة، مع الأخذ في الاعتبار — بطبيعة الحال — مكانة كل من الثقافتين في الميزان الحضاري والتقدم المادي [٤، ص٢٣].

ويتضح من نتائج دراسة سوزان كيف، أن التوجه في عملية التبادل الثقافي بين الأقلية المعنية والمجتمع الأمريكي، يميل لأسلوب الاندماج. وقد دلت دراسات أخرى على أن تكيف المهاجرين إلى أمريكا وأفراد الأقليات الأمريكية، يخضع — بصفة عامة — لنموذج واحد، وهو الاندماج، مع اختلافات في الدرجة، والسرعة من شخص إلى آخر [٣، ص١٣] واختلاف درجة الاندماج وسرعته قضية تتعلق بتشابك كثير من العوامل الداخلة في عملية التبادل الثقافي، مثل الفترة الزمنية التي قضتها أو ستقضيها المجموعة، (أو الفرد)، في المجتمع الأمريكي، والتمكن من اللغة الإنجليزية، والأسلوب العقلي، ونمط الشخصية، ومدى المحافظة على الهوية الثقافية، ونوع الاتجاهات نحو المجتمع الأمريكي، ومدى الشعور بالقلق الناتج عن التبادل الثقافي، وأخيرًا عمر الفرد وجنسه (ذكر أو أنثى) [٣، ص١٤].

وتكاد الدراسات والأعمال النظرية التي اطلعتُ عليها، تجمع على تبرير اتجاه واحد في التبادل الثقافي، وهو أسلوب الاندماج في التعامل مع الحضارة الغربية، والاعتقاد بأن هذا هو الأسلوب الأسلم، والأمثل، لا للأقليات والمهاجرين والطلاب الذين يعيشون في أمريكا فقط بل للمجموعات البدائية — أيضًا — وما يعرف بالمجتمعات المتخلفة، التي

تحاول اللحاق بركب الحضارة. ويعتمد هذا الأسلوب على افتراض نظري مفاده أن الحضارة الغربية ومنجزاتها، في ميادين العلم، والفن، والأدب، والحياة الاجتماعية، وما نتج عن ذلك من مظاهر في الفكر والسلوك والأنماط الثقافية الأخرى، تمثل في مجملها أفضل إنجاز للعقل البشري ومن ثم تعكس التحضر، والتقدم، وتتربع على قمة الحضارة الإنسانية، وتبعًا لذلك فالحضارة الغربية هي المثال الذي يجب أن يحتذى، والمعيار الذي في الإمكان اتخاذه، للحكم على الثقافات والحضارات الإنسانية الأخرى.

الاتصال الحضاري والطلبة المبتعثين

بعد إلقاء الضوء على بعض دراسات التبادل الثقافي يجب ألا ننسى المحتوى الحضاري الذي يتم فيه هذا الاتصال والتبادل، فالحديث كان دائمًا عن تكيف الأقليات والمهاجرين مع الثقافة الأمريكية، أي تكيف مجموعة صغيرة ذات ثقافة، تعتبر أقل من ناحية إنجازاتها المادية والعلمية مع مجموعة كبيرة ذات ثقافة عالمية سائدة ومهيمنة ومتمكنة صناعيًا. ولا شك أن ميزان التبادل الثقافي يميل لصالح الثقافة الأمريكية والتي يكون الذوبان والاندماج في ضوئها ومُوْجَهًا لحسابها.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن ما هو موقع الفرد من معادلة التبادل الثقافي هذه سواء كان هذا الفرد واحدًا من أقلية تعيش في الثقافة الأمريكية أو مهاجرًا أو طالبًا أجنبيًا؟ وللإجابة عن هذا التساؤل نعيد للذاكرة ما أكده جون برى من أن الدراسات والمعالجات الموجهة إلى ظاهرة التبادل الثقافي، ذات مستويين، المستوى الأول يتعلق بالمجموعات الثقافية، والمستوى الثاني يتعلق بدراسة الأشخاص، وأن ما يصدق على المجموعة الثقافية (أمة، جنس، وطن، مجتمع، مجموعة) يصدق في الوقت نفسه على الأشخاص منفردين، عند اتصالهم بثقافات مختلفة [٣، ص١٦].

وقد أجريت العديد من الدراسات على المهاجرين، والطلبة الأجانب. وسنحاول هنا إيراد عينة من هذه الدراسات، ونخص بالذكر تلك التي أجريت على الطلبة الدارسين في أمريكا، وعمليات تكيفهم مع الحياة، والثقافة الأمريكية.

ومن هذه الدراسات التي عملت حول تكيف الطلبة الأجانب في المجتمع الأمريكي دراستان لكل من فرانكلن سكوت Franklin Scott [٥] ورتشارد موريس Richard Morris [٦، ص٢٤] وقد أكدتا على مرور الطلبة في تكيفهم بمراحل متشابهة. وبالرغم من تشابه هذه المراحل يختلف الزمن الذي يكفي للمرور بها من طالب إلى طالب، حسب نوع الشخصية، والظروف التي يعيش فيها.

وتتوافق نتائج دراسة الباحثة كورا دو بوا Cora Du Bois مع نتائج الدراستين السابقتين وتوضح بالتفصيل أن الطلبة يمرون بأربع مراحل مميزة من التكيف وهي حسب التصنيف الآتي:

١ـ مرحلة المتفرج، وتستغرق هذه المرحلة من أسبوعين إلى شهر، وهي معروفة بأنها مرحلة اكتشاف المحيط الذي يعيش فيه الطالب، والتعرف على المظاهر السطحية لجوانب الحياة الأمريكية.

٢ـ مرحلة التكيف مع الحياة، وتبدأ هذه المرحلة عند أغلب الطلبة عندما تبدأ الدراسة، وتستمر لعدة شهور، وهذه المرحلة تكون — عادة — مليئة بالمشكلات مثل مشكلة اللغة، ومشكلة التعرف على النظام التعليمي الأمريكي، ونوعية الاختبارات، والمتطلبات الدراسية، ومشكلات فهم، وبناء العلاقات مع الطلبة والأساتذة الأمريكان. . . إلخ.

٣ـ مرحلة التعود وقبول الحياة، وتبدأ هذه المرحلة عند أغلب الطلبة بعد انقضاء الأشهر الستة الأولى من الحياة في أمريكا، ويعتبر الطالب قد ألف الحياة الأجتماعية، وتعود عليها، وأصبحت لديه حصيلة مناسبة من المعرفة الاجتماعية والأكاديمية.

٤ـ مرحلة ما قبل الرجوع إلى الوطن، وتتميز هذه المرحلة عند أغلب الطلبة بتشكيل اتجاهات إيجابية عن الحياة الأمريكية وبميول واضحة نحو الاندماج فيها [٧].

وتعتبر الدراسة التالية من أهم الدراسات في الميدان، قام بها الباحثان سول وديفدسن Sewell and Devidson، وقد استغرقت أكثر من سنتين، تتبع فيها الباحثان أربعين طالبًا من إسكندنافيا، قدموا للدراسة في جامعة وسكانسون الأمريكية. وكان الهدف من الدراسة معرفة التغيرات في السلوك، والاتجاهات التي تحدث لهؤلاء الطلبة، من جراء حياتهم، وتعاملهم مع المجتمع الأمريكي، وقد تم جمع الكثير من المعلومات التي تتعلق بخلفية الطلبة الاجتماعية، وتجاربهم، ومشاعرهم نحو الأمريكان، وطرق تعاملهم مع المحيط الاجتماعي من حولهم، عن طريق المقابلات الشخصية وتعبئة استبانات نموذجية، كل عدة أسابيع، وعن طريق التقارير الدورية التي كتبها الأساتذة الأمريكان المشرفون على دراستهم. وبعد تجميع المعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، استنتج الباحثان مرور الطلبة بثلاث مراحل من التكيف، كما يتضح من التفصيل الآتي:

١- تأثر الطلبة كثيرًا في الأسابيع الأولى من قدومهم بالطريقة السريعة التي يبنى بها الأمريكان صداقاتهم مع الآخرين، كما أعجبوا بحسن الضيافة التي قوبلوا بها، مما أدى بهم — بصفة عامة — إلى تكوين مشاعر حسنة تجاه الأمريكان.

٢- بدأ الطلبة، بعد عدة أسابيع من حياتهم في أمريكا، في تقليص علاقاتهم الاجتماعية بالأمريكان، وبدأت المشاعر الحارة المتحمسة التي تشكلت في الأسابيع الأولى بالاختفاء، وبدأوا يتحدثون عن سخطهم، واستيائهم من الطريقة التي يبني بها الأمريكان علاقاتهم الاجتماعية، كما يتحدثون عن سطحية هذه العلاقات، ويعبرون عن شكوكهم في مدى مصداقية وإخلاص مثل هذه الصداقات التي تبنى على الطريقة الأمريكية. وقد أدت هذه المشاعر إلى نوع من خيبة الأمل، ونوع من الانسحاب من الحياة الأمريكية. ويكاد يكون هناك إجماع بين الطلبة على الإحساس بالمرور بهذه المرحلة النفسية، والشعور بأثرها القوي في الشخصية، على عكس المرحلة الأولى التي قد يكون الإحساس بها أخف.

٣- بعد عدة أشهر طرأت بعض التغيرات على نظرة كثير من الطلبة للحياة الأمريكية، حيث وصل هؤلاء إلى قناعات خاصة، بتميز العلاقات الاجتماعية الأمريكية،

وبوجود كثير من الجوانب الإيجابية فيها. وبمرور الزمن بدأ هؤلاء الطلبة في بناء صلات قوية، وصداقات طويلة الأمد، مع الطلبة الأمريكان، ومع الأساتذة في الجامعة، وحتى مع مواطنين من خارج البيئة الجامعية، وبعضهم تعرف على عائلات أمريكية، وقام بزيارتها باستمرار، كما وصلت الرغبة في الاندماج عند البعض، إلى الانضمام إلى جمعيات طلابية أمريكية، في الحرم الجامعي، والوصول في بعض الأحيان إلى مراكز قيادية في هذه الجمعيات. وتتميز هذه المرحلة التي يمر بها الكثير من الطلبة بتكوين مشاعر إيجابية تجاه الحياة الأمريكية.

وإذا كانت ردود الفعل في المرحلتين الأوليين متشابهة إلى حد كبير، فإن ذلك لا ينطبق على المرحلة الثالثة، حيث وجد الباحثان ردود فعل متفاوتة تختلف من طالب إلى آخر. ومرد هذا الخلاف دخول عوامل كثيرة تتعلق بشخصية الطالب نفسه، وعمره، ومدى مرونته في التعامل مع البيئة الجديدة، وتقويمه للثقافة التي يحملها... إلى غير ذلك من العوامل.

وقد اكتشف الباحثان نتيجة لتحليل مشاعر الطلبة، ودراسة أنماط شخصياتهم، وتعاملهم مع البيئة الاجتماعية الأمريكية في المرحلة الثالثة، أن هناك أربعة أنواع من الطلاب:

النوع الأول

هو المشارك المتحمس، وهذا النوع من الطلبة يحاول الانخراط كلية في الحياة الأمريكية، وهو مدفوع بروح الاندماج، لإعجابه الشديد بهذه الحياة، ولاقتناعه بأفضليتها، وما تمثله من ثقافة وقيم، فتراه لذلك قوي الصلات مع الأمريكيين، واسع الاطلاع على ما يهمهم من قضايا، وكذلك على معرفة جيدة بعاداتهم، وتقاليدهم، ومسلماتهم الثقافية، وأساليب حياتهم. وهو بعد ذلك يؤمن باتخاذ النموذج الأمريكي نموذجًا يحتذى في الفكر والسلوك.

النوع الثاني

المراقب عن بعد، وهذا النوع من الطلبة يحاول — دائمًا — قصر علاقاته على الحد الأدنى في تعامله مع المجتمع الأمريكي، ولا يدخل نفسه إلا فيما كان ضروريًا من

العلاقات. كما يتجنب كثيراً من المواقف التي تجعله في احتكاك مباشر بالممارسات الاجتماعية الأمريكية. وهذا النوع من الطلبة، في موقفه الفكري والنفسي، على نقيض المشارك المتحمس.

النـــوع الثالـــث

المروج للقيم التي يحملها، وهذا النوع من الطلبة مدفوع في علاقته مع الأمريكيين برغبته الشديدة في تعريفهم بالقيم التي يحملها، والثقافة التي ينتمي إليها، لذلك فهو يحاول إقامة صلات دائمة مع من يتعرف عليهم، ويستغل المناسبات والفرص في شرح وجهة نظره التي يخالف بها (فكريًا وسلوكيًا) وجهة النظر الأمريكية في كثير من القضايا.

النـــوع الرابـــع

المستوطن، وهذا النوع من الطلبة يحاول أن يقطع كل صلة له بالثقافة التي ينتمي إليها، ويحاول أن يبتعد عن أبناء جلدته، أو موطنه الأصلي، رغبة في المزيد من الاندماج في الحياة الأمريكية. وهو يفعل ذلك رغبة منه في إقناع الآخرين بأنه لم يعد غريبًا على الثقافة الأمريكية التي ينوي الاستقرار والاستيطان فيها، وأنه قد اكتسب أو في طريقهِ لاكتساب السمات الثقافية المميزة التي تجعله مقبولاً كمواطن أمريكي [٨].

وفي ضوء هذه الدراسة التتبعية التي استغرقت — كما أسلفنا — سنتين، تم خلالهما رصد التحولات في سلوك واتجاهات الطلبة الإسكندنافيين، الدارسين في جامعة أمريكية، لاحظ البـاحثـان أن ردود فعـل الطالب عند حياته في الثقافة الأمريكية، والتحولات في سلوكه، واتجاهاته، كانت متأثرة بالطريقة التي يرى ويقوِّم بها نفسه، وبالطريقة التي يرى ويقوِّم بها ثقافته وبلده، وكانت متأثرة كذلك بفكرة الأمريكيين عن الطالب شخصيًا، وعن الثقافة والبلاد التي ينتمي إليها.

وفي دراسة أخرى حول قضايا تكيف الطلبة الأجانب مع الثقافة الأمريكية، قام البـاحث محمود تعالى شانديز M.T. Shandes بتتبع ٢٢٨ طالبًا أجنبيًا يدرسون في جامعة

أوكـلاهوما. وقد أثبتت الدراسة أن الطلبة الأجانب يبدأون حياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية بمشاعر إيجابية، وعلاقات قوية مع الأمريكيين، سرعات ما تتلاشى هذه المشاعر وتتقلص هذه العـلاقـات، ولكن قبـل الـرجوع إلى الوطن ترجع كثير من تلك المشاعر والعلاقات القوية عند بعض الطلبة [٩].

وبالرغم من أن دراسة شانديز لا تقدم تحليلاً شاملاً وعميقًا عن طبيعة التبادل الثقافي بين الـطالب الأجنبي والمجتمـع الأمـريكي فإنها ألمحت إلى نفس نتائج الدراسات التي سبقتهـا، وتـم ذلـك على عينـة كبـيرة من الطلبة الأجانب من مناطق مختلفة، في آسيا، وأفريقيا، وأمريكا اللاتينية، ومن ثقافات تعتبر أقل تقدمًا ماديًا وحضاريًا.

الاتصـال الحضـاري والرحلـة العلمـية

مما سبق ذكره من دراسات يتبين أن الرحلة العلمية للطالب الأجنبي من وطنه إلى المجتمعات الغربية للدراسة، من أكثر العوامل تأثيرًا على بناء شخصيته. فالقضية في هذه الرحلة لا تقف عند اكتساب المعارف والمهارات العلمية، والخبرات الدراسية والمهنية، التي يُبنَى عليها عادة مستقبل الطالب، بل تتعدى هذا إلى مؤثرات نفسية واجتماعية، ناشئة عن الاتصال الحضاري بين ثقافتين. فالاتصال الحضاري بين ثقافتين — كما ذكرنا — يؤدي إلى نوع من الصراع، وهذا بدوره يقود إلى التكيف. ونستطيع القول — بصفة عامة — إن اتصال الطالب بالثقافة الأمريكية، وحياته فيها، يجعلانه تحت ضغوط صراع نفسي تزداد حدته، أو تخف، بمقدار نسبي، حسب البعد أو القرب الفكري والنفسي بين ثقافة الطالب والثقـافة الأمريكية (أي النظرة إلى الكون والإنسان والحياة). فكلما كانت ثقافة الطالب متأثرة بالمفاهيم الغربية، أو قريبة منها، فكريًا ونفسيًا، ومتوجهة في مسار الاندماج معها، كانت عملية التكيف النفسي والاجتماعي أيسر وأسرع، وإن بعدت ثقافة الطالب فكريًا ونفسيًا، واتسمت بعدم الرغبة في الاندماج، فإن عملية التكيف تشوبها الصعوبة وتستغرق وقتًا أطول وقد لا تتم [١٠، ص١٣٥].

على أن المسألة من الصعب أن تؤخذ بهذا التعميم في جميع الظروف لأن هناك عوامل متداخلة تتحكم في عمليات التكيف، بالإضافة إلى اختلاف الثقافتين. من هذه العوامل،

على سبيل المثال، شخصية الطالب، وعمره، ونظرته للثقافة التي يحملها، ونظرته للثقافة الأمريكية، ونظرة الأمريكيين له ولثقافته. . . إلخ.

مراحل التكيف الاجتماعي والنفسي

ونحاول هنا أن نربط بين نتائج الدراسات العلمية التي سبقت الإشارة إليها، سواء أكانت هذه الدراسات قد درست تكيف الأقليات في المجتمع الأمريكي، أو درست تكيف المهاجرين، أو درست حياة الطلبة الأجانب وأساليب تكيفهم مع الحياة الأمريكية. ونأمل أن يقود هذا الربط المنظم إلى الخروج برؤية واضحة عن المراحل التي يمر بها الطلبة في تكيفهم، ويلقي الضوء على طبيعة هذه المراحل، والفترات التي تستغرقها، والمؤثرات الفكرية والسلوكية التي تتركها على شخصية الطالب. وسنحاول أن نشير بقدر الإمكان إلى حياة الطالب المسلم، والمؤثرات المحتملة لتجربة الغربة.

ويتلخص التصور التي نطرحه بمرور الطالب بأربع مراحل متتابعة من التكيف هي:

١ـ مرحلة الانبهار
٢ـ مرحلة الصدمة الثقافية
٣ـ مرحلة التكيف الجزئي
٤ـ مرحلة التكيف النهائي

١ـ مرحلة الانبهار

وهذه المرحلة هي بداية الاتصال الحضاري المكثف، بين الطالب الأجنبي والثقافة الغربية، وتتميز عادة بمظاهر الاستغراب والانطباعات السريعة لدى بعض الطلبة يشوبها شيء من السعادة والإطراء لهذه الثقافة الجديدة. وأهم مميزات هذه المرحلة أن انطباعات الطالب وعملياته الاستكشافية تتسم بالسطحية، ولا تتعدى المظاهر الخارجية، وتتردد على لسان الطالب في هذه المرحلة عبارات المديح لكثير من أخلاقيات الثقافة الغربية (لما قد يراه من حسن المعاملة والأدب الاجتماعي) وللإنجازات المادية لهذه الثقافة (لما قد يراه من إنجازات حضارية وتوافر للخدمات).

وقد أوضح كلارك Klark بعد دراسته لهذه المرحلة أن مظاهر مرحلة الانبهار تكون أكثر وضوحًا عند أولئك الطلبة الذين يأتون إلى الثقافة الغربية من مجتمعات أقل تقدمًا ماديًا [١١، ص٣٧٧].

وتأخذ هذه المرحلة فترة قصيرة نسبيًا إذا ما قورنت بمراحل التكيف الأخرى حيث تتراوح، كما أفادت دراسة سول وديفدسن Swell and Davidson ، بين عدة أيام ومجموعة أسابيع. ولكنها على أية حال كما استنتج فرانكلين سكوت Franlin Scott ، لا تستمر أكثر من شهر.

مرحلـة الصدمـة الثقافية

وهـذه المرحلة شديدة التداخل مع نهاية المرحلة الأولى، لكنها تتضح — عادة — عنـدما يكتشف الطالب الفروق الثقافية الشاسعة بينه وبين البيئة الثقافية الجديدة. وقد أشارت دراسة سول وديفدسن السالفة الذكر إلى هذه المرحلة، وفصلت الحديث عن بعض أبعادها، فقد وُجِد أنه على الرغم من عدم البعد الثقافي بين الإسكندنافيين والأمريكان، فإن الـطلبـة الإسكنـدنـافيين بعـد مرور عدة أسابيع من قدومهم إلى الولايات المتحدة الأمـريكية للدراسـة، بدأوا يقلصـون علاقاتهم الاجتماعية بالأمريكان، ويفقدون ذلك الحماس والتقويم السطحي للمظاهر الاجتماعية في الحياة الأمريكية، كما أنهم بدأوا يعبرون عن استيائهم، وعدم اطمئنانهم لكثير من الانطباعات التي شكلوها في بداية قدومهم.

وتكاد الدراسات حول هذه المرحلة تتفق على طبيعة الظروف النفسية والاجتماعية التي ترتبط بها، وليست هناك — مع الأسف — دراسات على الطلبة الذين جاءوا من بلاد عربية وإسـلامية لمعـرفـة أبعاد هذه المرحلة عليهم، ولكن عند الأخذ في الاعتبار طبيعة الطالب المسلم، والبيئة التي قدم منها، والبيئة الغربية التي قدم إليها، نجد أن هذه المرحلة من أصعب مراحله في المؤسسـات التعليمية الغربية. وتشترك عوامل كثيرة في إيجاد هذه الصعـوبـة. ومن أهم هذه العوامل الخلفية الثقافية للطالب، وهي تختلف في مفاهيمها اختـلافًـا جذريًا عن الثقـافـة الغربية. (يدخل في مفهوم الثقافة المعتقدات، الأخلاق،

الاتجاهات، الميول، القيم، طريقة السلوك، أنواع الأكل وطريقة المعيشة، وطريقة بناء العلاقات الاجتماعية وغير ذلك).

وقد عبر بيتر أدلر Peter Adler عن جوهر الصدمة الثقافية بقوله: إنها نوع من القلق الناتج عن فقدان المعايير الاجتماعية التي تعود عليها الفرد [١٢].

ومن العوامل التي تساعد على زيادة صعوبة هذه المرحلة عامل اللغة، فاللغة وسيلة الاتصال التي ينقل بها الطالب مشاعره ويعبر بها عن نفسه، وهي في مجتمعات كالمجتمع الأمريكي والأوربي مهمة لحياة الأجنبي، لأنه مجبر على التحدث بلغة القوم، وبما أن المقدرة على تحدث اللغة الإنجليزية عند كثير من الطلبة الذين يأتون من البلاد العربية والإسلامية هي محدودة غالبًا، فإن أحد مؤشرات صعوبة هذه المرحلة ينشأ من عدم قدرة الطالب على التعبير عن نفسه.

وبذلك نستطيع القول بأن اختلاف الثقافة واللغة هما العاملان الرئيسان في رسم أبعاد الصدمة الثقافية، وتشكيل ردود الفعل عند الطالب تجاه هذه الصدمة. وعلى كل حال تعتبر هذه المرحلة من حياة الطالب في بلاد الغرب مرحلة غير مستقرة، وينتابه فيها بعض الحيرة والخوف وعدم الاطمئنان.

ويصاحب الصدمة الثقافية — غالبًا — تكوين كثير من الاتجاهات والانطباعات عن البيئة الغربية، تختلف عن تلك التي كونت في البداية (في المرحلة الأولى). فيصاب الطالب بكثير من عمليات الإحباط، لفقدان كثير من توقعاته التي بناها قبل قدومه، ولإدراكه لسطحية الانطباعات التي تركتها أيامه الأولى في هذه البيئة الجديدة، وفي بعض الأحوال النادرة يصاحب هذه المرحلة من التكيف أعراض مرضية، تتخذ شكل آلام في الرأس والمعدة، كما أشار إلى ذلك دوجلاس براون Douglas Brown [١٣، ص١٥٧]. أو بعض المشكلات النفسية، التي تتميز بالعديد من أنواع السلوك الشاذ، والشعور بالهامشية، كما أثبتت ذلك دراسات لزابوزنك وزملائه Szapocznik [١٤].

ويلاحظ أن الطالب في هذه المرحلة يبحث عن المساعدة عند أبناء وطنه، الموجودين في منطقة دراسته، وقد يختار العزلة، وربما ترددت على لسانه عبارات الاستياء، بل إن حالته قد تزداد سوءًا لعدم استطاعته التكيف مع هذه البيئة، مما قد يؤدي به إلى التفكير جديًا في الرجوع إلى أرض الوطن، وقد ينساق إلى ذلك فعلاً.

وتشير دراسة قام بها قسم الشئون الاجتماعية في الملحقية الثقافية السعودية في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى أن هناك ٨٠ طالبًا مبتعثًا فضلوا قطع دراستهم، والعودة إلى المملكة في الفترة من مايو ١٩٧٩م إلى يونيو ١٩٨٠م، وأن ١٨ طالبًا منهم (أي ٢٢,٥٪ من مجموع الحالات) عادوا إلى الوطن لأسباب نفسية، واضطرابات عقلية [١٥، ص٢٢].

وليس في الإمكان تحديد الفترة الزمنية التي تستغرقها هذه المرحلة بدقة ولكنها بصفة تقريبية تتراوح بين عدة أسابيع وعدة أشهر، وهي عند أغلب الطلبة لا تزيد على ستة أشهر [١٣، ص١٥٨].

٣ـ مرحلة التكيف الجزئي

في المرحلة الثانية (الصدمة الثقافية) أشرنا إلى أن الطالب يشعر بمدى الفروق الفكرية والسلوكية، بين ثقافته والثقافة الغربية، وتترك عنده هذه المعرفة انطباعات تختلف باختلاف شخصيته، لكن شعور الطالب بأنه أصبح جزءًا من هذه البيئة الثقافية الاجتماعية المختلفة، يفرض عليه كثيرًا من عمليات التكيف الاجتماعي والنفسي، لكي يتمكن من العيش بسهولة في هذا المجتمع. كما يفرض عليه كثيرًا من عمليات التكيف الأكاديمي، مع نظام التعليم الذي قدم إليه، من أجل التحصيل العلمي، وبذلك تعتبر هذه المرحلة هي بداية التعامل الفعلي مع هذه البيئة الجديدة، وفيها يتم التكيف التدريجي شيئاً فشيئاً. وتبدأ بعض المشكلات التي تعرض لها الطالب في مرحلة الصدمة الثقافية في الاختفاء، كما أن الأعراض الخاصة بالمرحلة السابقة تبدأ في الاضمحلال. ويبدأ الطالب في اكتساب بعض المهارات الجديدة، التي ستلعب دورًا كبيرًا في تطور شخصيته، وبناء مواقف جديدة تجاه المجتمع الغربي، تعتمد على فهم وإدراك أكثر لمسلماته الثقافية.

وهناك علاقة قوية بين هذه المرحلة من حياة الطالب وبين تطور إتقانه للغة الأجنبية. فقد بين كل من الباحثين دوجلاس براون Douglas Brown ووليام اكتون William Acton — بعد تحليل الدراسات حول الموضوع — أن مشكلات مرحلة الصدمة الثقافية تفرض على الطالب ضغوطًا طبيعية كثيرة، تجعله يحاول التفاهم مع الآخرين، والاتصال بهم، والتعبير عن نفسه، وتكوين علاقات اجتماعية معهم. لذلك فإنك هذه المرحلة هي المرحلة التي يحدث فيها كثير من اكتساب اللغة الأجنبية، والتعرف على السمات الثقافية للمجتمع الغربي [١٣، ص١٥٩].

وقد دلت الدراسات التي أشرنا إليها سالفًا [٦، ص١٧] على أن مرحلة التكيف الجزئي مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمدى صلة الطالب واهتمامه وتقويمه ورأيه في الثقافة التي يحملها. وكذلك مرتبطة بنوع شخصيته وعمره والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها.

وفي الإمكان الحديث هنا عن ثلاثة أساليب للتكيف في هذه المرحلة تميز الأنماط الفكرية والسلوكية للطلبة في تعاملهم وحياتهم في الثقافة الغربية، وهذه الأساليب هي: الاندماج والتكيف الراشد، والرفض.

فإذا كان الطالب يشعر بأفضلية الثقافة الغربية على ثقافته، على سبيل المثال، ويشعر بعدم الثقة في نفسه، وفي الاتجاهات والقيم التي اكتسبها في مجتمعه، أو كان الطالب صغير السن وفرضت عليه الدراسة في منطقة لا يوجد بها من يشاركه الإيمان بالقيم التي يحملها، فإن الطالب يتخذ — في الغالب — استراتيجية الاندماج في التكيف، حتى تتسنى له الحياة بدون أن يبدو غريبًا، أو شاذًا، في هذه البيئة الجديدة. وأسلوب الاندماج يحتم على من يسلكه اتخاذ النموذج الغربي طريقًا يحتذى، فيبدأ بتشكيل كثير من قيمه واتجاهاته وميوله، حسب ما يمليه هذا النموذج، ويرى في سلوكه التقليد لما يعمله الغربيون من تصرفات.

أما إذا كان الطالب يشعر بالاعتزاز بانتمائه الحضاري، فإن أسلوب تكيفه مع البيئة الجديدة، يأخذ طريقًا مغايرًا للاندماج، فهو يحاول في تكيفه أن يفهم طريقة الحياة

الجديدة، ويبني علاقات اجتماعية لا تؤثر على قيمه، وتحتفظ باستقلال شخصيته، كما يحاول — إذا توافرت الفرصة — التعريف بالقيم التي يؤمن بها، والدفاع عنها بطريقة مقبولة سليمة، تتمشى مع فهم صحيح للثقافة التي يعيش فيها. والملاحظ أن العديد من الطلبة المسلمين يفضلون هذا الأسلوب عند تكيفهم مع المجتمع الغربي بل ويزدادون تمسكًا بالإسلام، وهذه ردود فعل طبيعية للبعد النفسي والاجتماعي بينهم وبين الثقافة الغربية. فقد زادت هذه المعرفة الثقافية والعلاقة المباشرة من مستوى إيمانهم وتمسكهم بأخلاقهم. وهذا ليس غريبًا في الدراسات الاجتماعية والنفسية، فقد دلت البحوث على أن من يتصل حضاريًا بثقافات أخرى، يؤدي به ذلك إلى الوقوف من ثقافته وقفات تقويمية. حيث يقارن بين السمات التي تتصف بها ثقافته، والسمات التي تتصف بها الثقافات الأخرى. ويعرف هذا الأسلوب في التكيف — الاحتفاظ بالتميز مع التعامل مع البيئة الجديدة - بأسلوب التكيف الراشد.

والأسلوب الثالث للتكيف مع البيئة الجديدة هو أسلوب الرفض ويقصد به الرفض التام لهذه الثقافة الجديدة وعدم الاستعداد للتعامل معها. وتكثر حالات الرفض الفكري والثقافي عند أفراد الأقليات التي تعيش في مجتمع أغلبيته تختلف ثقافيًا ودينيًا عن هذه الأقليات، ومن أمثلة ذلك في وقتنا الحاضر ما يحصل مع كثير من الهنود الحمر في المجتمع الأمريكي، الذين يختارون السكن في أماكن بعيدة عن الرجل الأبيض يمارسون طقوسهم الدينية، وحياتهم الاجتماعية، بمعزل عن الثقافة الأمريكية، وبعض الحركات ذات الميول الانفصالية لبعض السود في الولايات المتحدة مثل حركة تحرير السود التي تطالب بدولة مستقلة للسود في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. وأسلوب الرفض الكلي في التكيف نادرة الحدوث مع الطلبة الأجانب، ذلك أن الأهداف العلمية لقدومهم إلى الغرب تفرض عليهم — ولو بطريقة نسبية تختلف من طالب إلى آخر — التعامل مع البيئة الثقافية الجديدة، وتكوين الصلات الاجتماعية، وفهم كثير من المسلمات الثقافية للغرب. ولإيضاح بعض جوانب أسلوب استراتيجية الرفض في التكيف، تصور أجنبيًا من بلاد الغرب قدم إلى إحدى دول الخليج العربي للعمل، ومنذ قدومه كان اتصاله بالمجتمع المسلم في ذلك البلد محدودًا جدًا فهو يعمل في مكتب فيه أجانب آخرون، ويسكن بمنطقة معزولة مخصصة

للأجانب، وقد يتسوق من بقالة خاصة بأبناء وطنه، ولا يتحدث العربية، ولا تتوافر لديه الحوافز للتعرف على ثقافة وقيم هذا المجتمع الذي يعيش فيه. فمثل هذه الحالة الفرضية يسميها علماء النفس أسلوب الرفض في التكيف مع ثقافة المجتمع المضيف.

إن مرحلة التكيف الجزئي — بأساليبها الثلاثة — هي نتيجة للصدمة الثقافية وهي بداية للمرحلة الأخيرة من حياة الطالب في المجتمع الغربي، ومن الصعب تحديد فترة زمنية لهذه المرحلة، ولكن أغلب الطلبة يمرون بها قبل نهاية السنة الأولى من قدومهم [١٣، ص١٦١].

٤ـ مرحلـة التكيـف النهائـي

وفي هذه المرحلة يكون الطالب قد طور مهارات للتعامل مع البيئة الجديدة، بعض هذه المهارات يتعلق بالتعامل مع النظام التعليمي وأنظمته ومواده ووسائله، والبعض الآخر من هذه المهارات يتعلق بتطور معرفته لجوانب كثيرة من الثقافة الغربية. ويكون الطالب أيضًا قد طور كثيرًا من العلاقات الاجتماعية مع أفراد المجتمع الغربي الذي يعيش فيه حسب أسلوب التكيف الذي اختاره في المرحلة السابقة.

وعلى كل حال، ومهما يكون أسلوب التكيف، فإن هذه المرحلة من حياة الطالب في المجتمع الغربي تخلق أبعادًا جديدة في شخصيته، كما أشارت إلى ذلك دراسات كل من رتشارد تافت R. Taft ، وسوزان كيف S. Keefe ، وزابوزنك ورفقاه Szapocznik et al. . وهذه الأبعاد تتمثل في أنه لم يعد ذلك الإنسان الذي قدم من بلاده، لاكتسابه مهارات ومعارف جديدة في علاقته مع البيئة الثقافية الغربية، لكنه لا يشترك عل أية حال من الأحوال في جميع السمات الثقافية المميزة للفرد الغربي.

ومفهوم الأبعاد الشخصية الجديدة (تسمى في بعض الدراسات بالإنسان الجديد) ليست خاصة بالطالب الأجنبي، بل إنها تنطبق على أي إنسان ينتقل من بيئة ثقافية اجتماعية إلى بيئة أخرى، ويتعرض لمراحل التكيف المذكورة.

والواقع أن مدى التغيير الذي تفرضه هذه الأبعاد الجديدة على سلوك الإنسان محكوم بطبيعة العلاقة بين البيئة الجديدة والإنسان، فرجل الأعمال الأمريكي الذي قدم من بلاده لإحدى الدول الأفريقية لا يقارن من ناحية تأثره بالبيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة بطالب من إحدى تلك الدول قدم للولايات المتحدة للدراسة. فعمر الإنسان وجنسه (ذكر أو أنثى)، وطبيعة مهمته، ومدى تكوينه النفسي، ونظرته للبيئة الثقافية الاجتماعية التي قدم إليها، والفترة التي ستُقضى في هذه البيئة، ومدى تقويمه والتزامه بجوانب الثقافة التي اكتسبها، كل هذه العوامل بالإضافة إلى عوامل أخرى يعصب تحديدها، لها دور كبير في مدى التغيير الذي سيحصل للإنسان إذا انتقل من مجتمعه إلى مجتمع آخر.

ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض الدراسات التي بحثت علاقة هذه المرحلة من التكيف بمستوى إتقان اللغة الأجنبية تشير إلى أن اكتساب اللغة عند الطالب الأجنبي بطيء في هذه المرحلة، فلم تعد هناك ضغوط كبيرة يفرضها الطالب على نفسه للتعلم، ولاكتساب اللغة مثل ما حصل في المرحلة الثالثة، ومن ثم إذا تعدى الطالب المرحلة الثالثة بدون أن يتقن التحدث باللغة الإنجليزية إتقانًا جيدًا، فإن الاحتمال كبير بأنه لن يتقدم كثيرًا بعد ذلك [١٦، ص١٤٠] والسبب أن الطالب في هذه المرحلة قد طور مهارات شخصية في علاقاته مع البيئة الثقافية الاجتماعية الغربية، فقد يؤثر العزلة نوعًا ما، أو يختار التركيز على العمل الأكاديمي، مع تجنب كثير من المواقف الاجتماعية، التي تفرض عليه كثرة الحديث، المهم في الأمر أنه طور أسلوب حياة يعيش به في هذا المجتمع.

بينّا فيما سبق المراحل الأربع، التي يمر بها الطالب المبتعث في البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة، التي قدم إليها للدراسة. وهذه المراحل هي مرحلة الانبهار، وتتسم بتشكيل انطباعات سطحية عن البيئة الجديدة، ومرحلة الصدمة الثقافية التي يشعر بها الطالب نتيجة لإدراكه الفروق بين ثقافته والثقافة الجديدة، ثم مرحلة التكيف الجزئي حيث تبدأ تجارب الطالب للتعامل مع البيئة الجديدة، ويحل الطالب في هذه المرحلة بعض مشكلاته وتبقى مشكلات أخرى، كما يختار فيها أسلوب التكيف الذي يتعامل به مع الحياة الاجتماعية لحل هذه المشكلات، إما بالاندماج أو التكيف الراشد أو الرفض. وأخيرًا مرحلة

التكيف النهائي حيث يبدأ الطالب في الاستقرار النفسي في حياته في مجتمع الغربة. وتتسم هذه المرحلة بالتميز في شخصية الطالب وتكوين اتجاهات وميول جديدة، كما تعرف هذه المرحلة بظهور أبعاد جديدة في شخصيته نتيجة لطبيعة أسلوب التكيف الذي اتخذه للتعامل مع البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة.

وهذه المراحل الأربع في التكيف تكون دائمًا متتالية، لكن مدى إدراك الطالب لها، والوقت الذي يأخذه في الانتقال من مرحلة إلى أخرى هو مسألة نسبية، فبينما يتمكن أحد الطلبة من تخطي هذه المراحل بسرعة، (من عدة أسابيع إلى عدة أشهر) مع إحساس خفيف ببعض مظاهر الصدمة الثقافية، قد تأخذ هذه المراحل وقتًا أطول يمتد لأكثر من سنة عند البعض الآخر، وتكون المعاناة قوية ومؤثرة. وعلى كل حال تعتبر الفترة الزمنية التي تتراوح بين ثمانية أشهر وسنة في المتوسط ، فترة كافية للوصول إلى المرحلة الأخيرة من التكيف.

على ألا يفهم مما أشرنا إليه في المراحل الأربع — خصوصًا في المرحلة الثالثة — أننا نستطيع التنبؤ بسلوك الطالب في جميع الظروف، فالإنسان مخلوق إلهي معقد، لم تستطع الدراسات العلمية في مجال التكيف النفسي والاجتماعي، تفسير كثير من سلوكه. ففي المرحلة الثالثة (مرحلة التكيف الجزئي) عند اختيار أسلوب التكيف (الاندماج، التكيف الراشد، الرفض) لا يعني ذلك أن مثل هذا الأسلوب يستمر مع الطالب في جميع الظروف، بل قد يجد نفسه مندمجًا في فترة من الفترات، ورافضًا لهذه الثقافة أو لبعض جوانبها في فترة أخرى، وقد يختار أن يتكيف بتوازن، وقد تختلط عليه الأمور في بعض المواقف فلا يعرف ماذا يفعل. المهم في الأمر أن هذه المرحلة (التكيف الجزئي) هي مرحلة غير مستقرة ومعقدة للغاية، وعلى الرغم من أن المرحلة الرابعة هي مرحلة مستقرة في الغالب، إلا أنه ينطبق عليها ما ينطبق على المرحلة الثالثة من التكيف، ولم يكن الهدف من تفصيلنا لجميع مراحل التكيف بطريقة فيها كثير من التصنيف والتتابع، إلا لرسم الصورة الإجمالية العامة لعمليات التكيف النفسي والاجتماعي التي تحدث للطلبة في فترة الابتعاث إلى الخارج.

الخاتمـــة والتوصيـــات

ألقينـا الضـوء في هذه الدراسة على الجانب الثقافي لظاهرة الابتعاث إلى الخارج، والآثار السلوكية والفكرية المترتبة على ذلك، وكانت الدراسة لهذه الظاهرة في إطار أشمل وأعم، اشتمل على معالجة بعض قضايا الاتصال الحضاري بين الشعوب والأمم. وكان المـبرر الرئيس لذلك هو أن ظاهرة الابتعاث للخارج وآثارها السلوكية والفكرية ليس في الإمكـان النـظر إليهـا على أنها رحلة للتحصيل العلمي، أو التخصصي الأكاديمي، أو التـدريب المهني فقط، بل لابـد من النـظر إليهـا على اعتبار أنها قضية حضارية تتعلق بالاتصال الحضاري بين المبتعث كفرد، من مجتمع له حضارة، ومجتمع الدراسة كممثل لحضارة مختلفة.

وقد اتضح لدينا بالفعل أن الدراسات التي أجريت على الطلبة المبتعثين، والنتائج التي حصلنا عليها، ليس في الإمكان فهمها ومعرفة مغازيها بدون أن توضع في إطار الاتصال الحضاري، وما عرف لدينا من نظرياته وقوانينه، وبناء على ذلك حاولنا رسم الإطار النظري للجانب الثقافي من الابتعاث للخارج، عن طريق التصور الذي قدمناه لمراحل التكيف التي يمر بها المبتعث عند دراسته في الخارج. وهي مراحل تكون في الغالب متتابعة، وتعتمد على الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب، وتبدأ بمرحلة الانبهار والتي تمثل عادة بداية الأتصال الحضاري بين الطالب والحضارة الغربية، وتتميز عادة بمظاهر الاستغراب والانطباعات السريعة التي يشوبها شيء من السعادة والإطراء للمحيط الثقافي الجديد.

وتأتي بعدها مرحلة الصدمة الثقافية وهي نوع من القلق الناتج عن فقدان المعايير الاجتماعية التي تعود عليها الطالب وما يرتبط بذلك من مشاعر الحيرة، والخوف، وعدم الاطمئنان في التعامل مع البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة.

والمـرحلة الثالثة مرحلة التكيف الجزئي والتي تعتبر بداية التعامل الفعلي مع البيئة الجديدة، وفيها يتم التكيف التدريجي وتبدأ بعض المشكلات التي تعرض لها الطالب في المرحلة السابقة بالاختفاء، ويتزامن ذلك مع اكتساب بعض المهارات التي تلعب دورًا كبيرًا

في تطوير شخصية الطالب وبناء مواقف فكرية وسلوكية مميزة تجاه المجتمع الغربي، تعتمد على فهم وإدراك لمسلماته الثقافية، والمواقف الفكرية والسلوكية التي نقصد، يعتمد تشكيلها — بدرجة كبيرة — على مدى صلة الطالب واهتمامه وتقويمه ورأيه في القيم، التي نشأ عليها، والثقافة التي يحملها، وكذلك تعتمد على نوع شخصية الطالب وعمره والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها، وهي مواقف تعبر عن الخيارات الشخصية التي يتخذها الطالب في تعامله مع الحياة والثقافة الغربية، فهو إما أن يندمج ويتخذ النموذج الغربي سبيلاً يتغير في ضوئه الكثير من قيمه وتوجهاته وميوله، ويصبح مقلدًا للغربيين في الفكر والسلوك، وإما أن يرفض هذا النموذج ويضع الحواجز النفسية بينه وبين التعامل مع البيئة الثقافية الاجتماعية من حوله، ومن ثم يحرم نفسه من فهم المسلمات الثقافية الغربية، ويقلل فرص الاستفادة علميًا وإنسانيًا من تجربة الابتعاث، أو يتخذ أسلوب التكيف الراشد سبيلاً للتعامل مع الثقافة الغربية، وذلك بالاحتفاظ بالتميز والاستقلالية والهوية الإسلامية، مع المرونة في التعامل، والتعايش، ومحاولة الاستفادة الممكنة إنسانيًا وعلميا من تجربة الإبتعاث.

والمرحلة الرابعة من مراحل التكيف التي يمر بها الطالب هي مرحلة التكيف النهائي وهي مرحلة مستقرة نسبيًا مقارنة بالمراحل الثلاث السابقة وتتسم هذه المرحلة بالتميز في شخصية الطالب، وتكوين اتجاهات وميول جديدة، وظهور أبعاد جديدة في شخصيته، نتيجة لطبيعة أسلوب التكيف الذي ارتضاه في المرحلة السابقة، ونتيجة لتعوده على الحياة الاجتماعية ومسلماتها. الثقافية في حياة الغرب.

ونستطيع باختصار القول إن دراسة ظاهرة الابتعاث للخارج، بمحتواها الثقافي، ومؤثراتها السلوكية والفكرية، على الطلبة المبتعثين، تؤكد اشتمالها على جانبين مهمين في حياة الطالب المبتعث: جانب إيجابي وآخر سلبي. يرى الجانب الإيجابي في أثر الدراسة في بلاد الغرب على إثراء خبرات المبتَعث من ناحية ثقافية، وانفتاحه، وتوسيع اطلاعه وتعريفه على ثقافات الشعوب الأخرى، وبالأخص تعريفه على المظاهر الفكرية والسلوكية للثقافة الغربية، وإتاحة الفرصة له للتعامل تعاملاً مباشرًا مع هذه الثقافة، مما يجعله شاهدًا عليها،

وقادرًا على التعامل معها، وفهمها، ومن ثم تنمي لديه الاستعداد ليكون أقدر من غيره على استيعاب الفروق الحضارية، واستثمارها لصالح الحضارة التي ينتمي إليها.

أما الجانب السلبي للابتعاث للخارج فيتضح في الآثار التي قد تنتج عن مراحل التكيف، التي يمر بها المبتعث في حياته في بلاد الغرب، فمرحلة الانبهار قد تترك آثارا عميقة في فكر المبتعث وسلوكه، بسبب مشاعر الانبهار بالحضارة الغربية، وما يقود إليه من إعجاب، ومن ثم استعداد للاندماج، والاقتداء بما تقدمه من أفكار وقيم وتوجهات وأنماط سلوك. ومرحلة الصدمة الثقافية قد تؤدي إلى فقدان الطالب اتزانه، وثقته بنفسه، وبالقيم التي يحملها، وتدعم في نفسيته الشعور بالهامشية في بلاد الغرب ومن ثم تجعله تحت ضغوط الدفاع عن الذات، ومحاولة تحسين صورته لمن يتعامل معهم، بحيث يجد نفسه بعد فترة من الزمن قد فرضت عليه كثير من التوجهات الفكرية والسلوكية التي تلاقي الرضا والاستحسان من المجتمع الغربي، وتجعل الطالب مقبولاً لديه. ويجد الطالب نفسه مع طول الفترة الزمنية التي يقضيها في بلاد الغرب قد تعود على هذه التوجهات الفكرية والسلوكية، وأصبحت جزءاً من شخصيته، كما أوضحت ذلك الدراسات التي قدمناها في المرحلة الرابعة من التكيف.

وعلى الرغم من أن الجانب السلبي للابتعاث للخارج، ليس في الإمكان افتراضه عند أغلب المبتعثين، إلا أن نتائجه الحضارية تعتبر — بلا شك — نتائج خطيرة، فابتعاث للخارج من هذا القبيل يدعم الانتشار، والهيمنة الثقافية الغربية، ويربط التقدم الحضاري الإنساني بالنموذج الغربي. وهو بالنسبة لمجتمعاتنا العربية وأمتنا الإسلامية ابتعاد عن الأصول، والتصورات العقائدية الإسلامية، وفقدان للهوية الحضارية التي تميزت بها هذه الأمة على مر العصور، وهو أيضًا ارتباط في فلك الحضارة الغربية وما يعني ذلك من تبعية واتكالية حضارية.

وإذا كان الابتعاث للخارج — كما نعتقد — رافدًا من أهم روافد الاتصال الحضاري بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية في وقتنا الحاضر، فإن علينا مسؤولية

تاريخية نحـو الاهتمام بهذا الرافد، وترشيد مساره، ووضعه في إطاره الصحيح، لتحقيق المصـالح التي دعت إليه، والمبررات التي أوجدته، وفي الإمكان تقديم بعض التوصيات العامة التي تدعم هذا التوجه ونجملها في الآتي:

١ـ يجب أن تتحمل المؤسسات والأجهزة الحكومية المسؤولة عن الابتعاث في الدول الإسلامية، مسؤولية كبيرة، في دراسة الابتعاث للخارج وآثاره الفكرية والسلوكية، والنظر إليه على اعتبار أنه اتصال حضاري بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية، وليس مجرد رحلة لطلب العلم، ومن ثم وضـع العـامـل الحضـاري في الاعتبار، عند وضع خطط الابتعـاث، واختيار التخصصات واختيار المبتعثين. وعند ابتعاث الطالب للخارج يجب الاهتمام اهتمامًا مستمرًا بمتابعته، وتوفير الحلول لمشكلاته في بلاد الغرب، ومن جوانب هذا الاهتمام اختيار الجامعة المناسبة والمشهورة بمستواها العلمي الرفيع، وتشجيع الطالب على الـدراسة في الجامعات التي تضم عددًا من الطلبة العرب المسلمين بحيث يرتبط اغترابه الحضاري مع وجود من يشترك معه في القيم، وبحيث لا يواجه ضغوط الحضارة الغربية معزولاً بمفرده. ومن جوانب هذا الاهتمام أيضًا تدعيم انتماء المبتعث لدينه وأمته، وذلك عن طريق تشجيع الأنشطة التي تخدم هذا الغرض في بلاد الغرب من محاضرات وندوات ومخيمات ومؤتمرات... إلخ.

٢ـ يجب على الجامعات والمؤسسات التعليمية والثقافية العليا في الدول الإسلامية أن تسهم إسهامًا فعالاً في ترشيد الابتعاث خارج البلاد الإسلامية وجعله في أضيق الحدود، بل والعمـل تدريجيًا على إلغـاء مبرراتـه. ولا شك أن هنـاك أساليب كثيرة لتحقيق هذه الأهـداف، منها على سبيل المثال، توفير التخصصات اللازمة، ودعم البحث العلمي، وتوثيق العلاقات الأكاديمية والعلمية، وتنشيطها بين جامعات الدول الإسلامية، وتسهيل الابتعاث والفرص التعليمية بين الجامعات المعنية.

٣ـ وطالما أن الابتعاث للخارج لايزال يجد بعض المبررات فإن على الجامعات على وجه الخصوص مسؤولية عمل دورات وبرامج توجيهية للمبتعثين للخارج يتم فيها تعريف

المبتعث على الأنظمة والتقاليد الجامعية، والثقافة الغربية، وأنماط السلوك التي قد يواجهها، [illegible] ن طريق هذه البرامج تحصين الطلبة فكريًا، وجعل البديل الحضاري الإسلامي واضحًا أمام الجميع، وقد خطت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض خطوات مباركة في هذا السبيل، ونظمت برنامجًا توجيهيًا منذ عدة سنوات ينضم إليه كل مبتعث في المملكة العربية السعودية، ويعتبر برنامجًا رائدًا في مجاله.

٤- يوصي الطالب المبتعث، على اعتبار أنه المسؤول أولاً وأخيرًا عن أسلوب التكيف الذي يختاره لنفسه، ويعيش به في بلاد الغرب، أن يحاول ما استطاع فهم الأبعاد النفسية والثقافية للابتعاث للخارج، ويتعرف على مدى أهمية مثل هذه الأبعاد في صياغة أنماط فكرية وسلوكية في شخصيته، وأثر ذلك عليه شخصيًا، وعلى الأمة التي ينتمي إليها. وفي ضوء هذه الرؤية، عليه أن يتعامل مع البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة بطريقة تضمن له الاحتفاظ بتميزه الفكري والسلوكي الإسلامي، وفي الوقت نفسه تمكنه من معرفه أصول الثقافة الغربية بأفكارها ومسلماتها واتجاهاتها، وهذا ما أشرنا إليه في دراستنا بالتكيف الراشد والذي يعتبر الموقف الفكري والسلوكي الوسط في المعادلة الحضارية بين الاندماج والرفض.

٥- يوصى المبتعث بألا يخلد — بفعل العادة والألفة — إلى الاستسلام للأفكار والمسلمات والاتجاهات الغربية في الفكر والسلوك، بل يكون دائم التقويم لها، وتطوير الحس المقارن بينها وبين الإسلام، بحيث لا تسيطر عليه مظاهر الانبهار والإعجاب ومن ثم الاقتداء بها.

٦- يوصى المبتعث ببذل الجهود في السنة الأولى من الابتعاث في تعلم اللغة بسبب ما تفرضه مرحلتا الصدمة الثقافية، والتكيف الجزئي، من ضغوط للتعليم اللغوي، يكون الطالب فيها عادة مهيأ نفسيًا لاكتساب المهارات اللغوية، وخاصة مهارة الحديث، وذلك أنه بانتهاء مرحلة التكيف الجزئي تبدأ الضغوط بالزوال، ومن ثم تبدأ حوافز التعلم اللغوي بفقدان قوتها وتأثيرها، وهذا بالطبع لا يعني أن يتخلى المبتعث عن التعلم اللغوي بعد السنة الأولى، بل يجب استثمار كل سنوات الابتعاث في التعلم اللغوي، وتدعيمه لإتقان اللغة

الأجنبية قدر المستطاع، ولكن أهمية السنة الأولى يجب ألا تغيب عن البال، لما لها من تأثير قوي في تهيئة الظروف النفسية للتعلم اللغوي. فمستقبل الطالب من الناحية الأكاديمية وفهمه للثقافة الغربية، بل صحته النفسية أيضًا، تعتمد اعتمادًا كبيرًا — كما أوضحنا في دراستنا — على ما يبذله المبتعث من جهود في تعلم اللغة في السنة الأولى من ابتعاثه للخارج.

٧- توصي المؤسسات والمراكز الإسلامية في الغرب بتحمل مسؤوليتها الكبيرة تجاه الطلبة المبتعثين، خاصة في السنة الأولى من الابتعاث، التي غالبًا ما يمر بها المبتعث بمراحل تكيفه في البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة، فالطالب في هذه السنة، وخاصة في مرحلة الصدمة الثقافية، في حاجة للمساعدة في فهم المظاهر الفكرية والسلوكية للثقافة الغربية، ومؤثرات الاختلاف بينها وبين الإسلام، وهو أيضًا في حاجة للمساعدة الشخصية، والتشجيع والمواساة، وتبديد مشاعر الغربة، وتهيئة الظروف له لتدعيم انتمائه للعقيدة، والحضارة التي يحملها. ويجب أن يترجم هذا الاهتمام من المؤسسات المذكورة إلى برامج توجيهية وتعليمية واجتماعية وترفيهية تقدم للرجال والنساء والأطفال.

٨- توصي المؤسسات والمراكز الإسلامية في الغرب، بإقامة العلاقات الجيدة مع الجامعات ومعاهد تعليم اللغة، والمؤسسات العلمية الأخرى، التي يفد إليها الطلبة المسلمون واستثمار مثل هذه العلاقات في مساعدتهم وتخفيف الضغوط الاجتماعية، والثقافية والأكاديمية عنهم، والتعبير عن آمالهم وقضاياهم في بلاد الغربة.

المراجع

[١] القعيد، إبراهيم بن حمد. «مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية». مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١) (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ص ص

[٢] Spindler, Louise, S. ed. *Culture Change and Modernization*. New York: Holt, Rineheart and Winston, 1977.

[٣] Berry, John. "Acculturation as Varieties of Adaptation." In *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*, ed. Amado Padilla. Boulder, Colorado: Westview Press, 1980, 17-22.

[٤] Keefe, Suzan. "Acculturation and the Extended Family." In *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings,* ed. Amado Padilla. Boulder, Colorado: Westview Press, 1980.

[٥] Scott, Franklin. *The American Experience of Swedish Students.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1956.

[٦] Morris, Richard. *The Two Way Mirror.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1960.

[٧] Du Bois, Cora. *Foreign Students and Higher Education in the United States.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1956.

[٨] Sewell, W. and Oluf Davidson. *Scandinavian Students in an American University.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1961.

[٩] Shandes, Mahmoud, T. "Factors Influencing Foreign Students' Adjustment and Attitudes in the Community of Oklahoma State University." Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma, Oklahoma State University, 1980.

[١٠] Schumann, John. "Social Distance as a Factor in Second Language Aquisition." *Language Learning,* 26, (1976), 135-47.

[١١] Klark, J. "Clash of Consciousness." *Language Learning,* 26 (1976), 377-83.

[١٢] Adler, Peter, S. "Culture Shock and the Cross Cultural Learning Experience." In *Readings in Intercultural Education* 2. Pittsburgh: Intercultural Communication Network, 1972.

[١٣] Brown, Douglas. "The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition." *TOSEL (Teachers of English to Speakers of Other Lanauages) Quarterly Magazine,* 14 (1980), 157-64.

[١٤] Szapoczink, et al. "Biculturalism and Adjustment." In *Acculturation: Theory, Models, and Some New Findings,* ed. Amado Padilla. Boulder, Colorado: Westview Press, 1980.

[١٥] «استطلاع عن الطلبة السعوديين في الولايات المتحدة الأمريكية.» *مجلة المبتعث* (مجلة تصدرها الملحقية السعودية في الولايات المتحدة الأمريكية)، هيوستن، تكساس (محرم ١٤٠٤هـ)، ص ص٢٢-٢٥.

[١٦] Schumann, John. "Social Distance as a Factor in Second Lanaugage Aquisition." *Langauage Learning,* 26 (1976), pp. 135-148.

[١٧] Krisanachinda, Richitluk Attitudes and Adjustment of Foreign Students in the United States. The University of Kansas, Lawrence, International Students Studies, 1970.

Studying Abroad and Cross-Cultural Contact

Ibrahim H. Al-Quayid
Assistant Professor, Center for European Languages and Translation,
College of Arts, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. Studying abroad for Arab and Muslim students constitutes one of many important channels of contact between the Islamic and the Western civilizations. This channel has some social and psychological impact on students and can result in attitudinal and behavioral changes. This study aims at investigating the cultural side of studying abroad and the resulted attitudinal and behavioral changes among students.

The study concludes that students studying abroad go through four different stages of adjustment. The first is the excitment stage which marks the beginning of the cultural contact between the student and the western culture. The second is the culture shock stage which results from the loss of commonly perceived and understood social signs and norms and the realization of cultural differences between the student's culture and the western one. The third is the partial adjustment stage which indicates the beginning of the actual dealing with and understanding of the culture of the new social environment. In this stage gradual adjustment takes place and the student chooses one of three strategies of adjustment; assimilation, rejection or wise adaptation. And the last stage of adjustment is known as the final stage. In this stage the student is considered to be fully adjusted with some changes in attitudes and behavior resulting from this interesting experience in cross-cultural contact.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٩٣-٣١٦ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة

محـمد موسـى عقيـلان

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن الهـدف من هذا البحث هو توضيح معنى التخطيط وأهميته وفوائده بالنسبة لمدير المدرسة، وتوضيح مراحل إعداد الخطة السنوية للعمل التربوي في المدرسة وإجراءات تنفيذها وتقويمها. ومن أجـل تحقيق هذا الهـدف تناول البحث بالدراسة والتحليل: معنى التخطيط وأهميته وفوائده لمدير المدرسة؛ خطوات عملية التخطيط؛ كيفية إعداد الخطة السنوية لمدير المدرسة ومراحل إعدادها وهي مرحلة ما قبل وضع الخطة، ومرحلة بناء الخطة، ومرحلة تقويمها. كما تناول البحث الخصائص العامة للتخطيط الجيِّـد، وكيفية تنفيذ الخطة ووضعها موضع التطبيق الفعلي. وأكد البحث على أن مدير المدرسة الناجح لابد من أن يكون مخططًا ناجحًا، وأن العمل التربوي يحتاج إلى تخطيط فعال، وأن التدريب على التخطيط لهذا العمل لابد من أن يكون جزءاً رئيسًا من برنامج إعداد مديري المدارس وتدريبهم.

مقدمـــة

لم تعد مهام مدير المدرسة العصرية تنحصر في مراقبة العمل المدرسي وضبط النظام وحفظ السجلات والملفات الرسمية، وكتابة الخطابات والمراسلات الإدارية، بل تعدت هذه المهام ذلك كله إلى مسؤوليات وأدوار قيادية وإشرافية تهتم بنوع العمل التربوي وتطويره وتحسينه وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التربية.

ولـذا فقد تعددت مهام مدير المدرسة ومسؤولياته وتنوعت، فهو إداري وفني، إنه مشرف تربـوي في مدرسته، وهو قائد اجتماعي في البيئة المحلية، وهو مسؤول عن إيجاد الحلول السليمة للمشكلات المدرسية التي تواجه العاملين معه أو تلاميذ مدرسته.

وأصبح لزامًا على مدير المدرسة أن يستفيد من الأساليب العلمية في الإدارة ومن التكنولوجيا الإدارية في توجيه العمل التربوي في مدرسته وضبطه وتطويره، ونعني بالتكنولوجيا الإدارية «التفكير بالطرق العلمية والموضوعية،» [١، ص٨] ومن أهم هذه الأساليب التخطيط، فقد أصبح ضروريًا ومهمًا لكل مجالات الحياة المعاصرة وهو أكثر أهمية في المجال التربوي.

ومع تزايد أهمية الدور التربوي لمدير المدرسة، فلابد من أن يجعل العمل المدرسي يسير بانتظام وفق خطة معدة إعدادًا جيدًا، ومبنية على الأسس السليمة لعملية التخطيط.

ومن أجل أن يكون مدير المدرسة قادرًا على بناء خطط العمل المدرسي فلابد من أن يكون ملمًا وواعيًا لمعنى التخطيط وأهميته وفوائده وفلسفته، وكيفية بناء الخطط وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها. ويمكن أن يعد هذا البحث محاولة لإلقاء الضوء على هذه الأمور لوضع تصور شامل لدور مدير المدرسة في عملية التخطيط التربوي في مدرسته، ومساعدة له في رسم الخطط السنوية وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها.

أهمية البحث

إن هذا البحث يضع بين يدي مديري المدارس تصورًا واضحًا لعملية التخطيط التربوي داخل المدرسة، وعليه يمكن لهؤلاء المديرين الاستفادة منه في فهم عملية التخطيط وكيفية القيام بها وكيفية وضع خطة مدرسية سنوية وتنفيذها وتقويمها وتحويلها إلى خطط عمل شهرية وأسبوعية ويومية. كما أن هذا البحث سيلفت أنظار المسؤولين عن إعداد مديري المدارس وتدريبهم إلى ضرورة الاهتمام بهذا المجال في عملية الإعداد والتدريب، كما سيفتح المجال أمام أبحاث أخرى في هذا الحقل التربوي المهم.

أهداف البحث

إن الغرض من هذا البحث هو الإجابة عن الاسئلة التالية: ما معنى التخطيط؟ وما أهميته وفوائده لمدير المدرسة؟ وكيف يضع مدير المدرسة خطته السنوية؟ وكيف ينفذها؟ وكيف يقوّمها؟

معنى التخطيط

إن أبسط تحديد لمعنى التخطيط هو أن التخطيط تصور مستقبلي لكيفية تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف باستخدام الإمكانات والقوى المختلفة المتوافرة لدى من يقوم بهذا العمل. وقد حاول المختصون تعريف التخطيط فمنهم من قال: «إن التخطيط هو أسلوب علمي للارتفاع بالواقع الذي يعيش فيه المجتمع لتحقيق أهداف معينة في فترة زمنية محددة» [٢، ص٦٠]. وهو بهذا المعنى أسلوب للتحسين والتطوير والتغيير نحو الأفضل. وفي تحديد آخر لمعنى التخطيط يرى علي السمي أن التخطيط هو «تحديد الأهداف التي يسعى المشروع إلى تحقيقها ورسم الخطط والبرامج الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف آخذًا في الاعتبار الإمكانات والقيود التي تفرضها ظروف المناخ العام المحيط بالمشروع» [٣، ص١٧٦].

وبالنسبة لمدير المدرسة «فإن التخطيط عملية أو نشاط مستمر ودائم التجدد، أي أنه على عكس المفهوم السائد لدى بعض المديرين ـ ليس نشاطًا وقتيًا يتم في فترة زمنية ثم ينتهي» [٣، ص١٧٦].

والتخطيط بهذا المعنى يتضمن مجموعة من العمليات المتتابعة والمترابطة والمستمرة. فهو يتضمن عملية وضع الأهداف وتحديدها ثم اختيار النشاط أو الأنشطة التي يمكن أن تكون أكثر فاعلية من غيرها في الوصول إلى الأهداف. كما يتضمن عملية إعداد المواد والأدوات والتجهيزات اللازمة للقيام بالنشاط وعملية اختيار وسائل وطرق تقويم العمل ومتابعته ليقف واضع الخطة على مدى تحقيقها للأهداف المرسومة.

خطوات عملية التخطيط

يمكن تحديد هذه الخطوات على النحو التالي:

١ـ «تحديد الأهداف المرجو تحقيقها، وهي خطوة مهمة بل هي من أهم مراحل عملية التخطيط، فإذا استطعنا تحديد الأهداف بوضوح وواقعية أمكننا هذا من السير بنجاح في الخطوات الأخرى لعملية التخطيط.

٢- إعداد تقديرات وتنبؤات للمستقبل في ضوء استقراء الخبرة الماضية والظروف السائدة.
٣- تحديد الأعمال الضرورية لسد الفجوة بين التقديرات المستقبلة وبين الموقف الحالي.
٤- تحديد الإمكانيات المطلوبة والقيود الواجب أخذها في الاعتبار.
٥- رسم الخطة» [٣، ص١٧٧].

ويرى الباحث أن عملية التخطيط لا تنتهي عند حد وضع الخطة لئلا نبذل الجهد والوقت في رسم الخطط ثم نتركها حبرًا على ورق وكأننا نطبق شعار « التخطيط من أجل التخطيط. » إن من يضع الخطة عليه أن يتابع تنفيذها إن لم يشترك هو في عملية التنفيذ ليرى إلى أي مدى كانت هذه الخطة عملية وواقعيةً يمكن تنفيذها، وإلى أي مدى نجحت الخطة في بلوغ أهدافها، ويطلق — عـادة — على هذا العمل: المتابعة وتقويم الأداء.

وتمثل المتابعة وتقويم الأداء الحلقة الأخيرة في سلسلة الأعمال التي يجب أن يقوم بها واضعو الخطط كما أنها تعد بداية لعملية تخطيط جديدة بناء على نتائج الخطة السابقة.

وفي مجال الحديث عن المتابعة لابد من التمييز بين مفهوم المتابعة ومفهوم الرقابة التقليدية على العمل، فالمتابعة تعني «ملاحظة التنفيذ وتحديد درجة النجاح أو الفشل فيه خطوة بخطوة والتنبؤ باحتمالات الانحراف عن الخطة المحددة ومن ثم العمل على تلافيها قبل حدوثها في حين تركز الرقابة على تحليل النتائج النهائية للعمل وتقدير مدى اتفاقها مع الأهداف المقررة. إن الاختلاف بين المتابعة والرقابة هو اختلاف في التوقيت كما أنه اختلاف في الهدف. فالمتابعة ترمي إلى الكشف عن الأخطاء قبل حدوثها والعمل على منعها. بينما تهدف الرقابة إلى تحديد ما تم فعلاً من أخطاء واتخاذ إجراءات تصحيحها» [٣، ص٣٠٤].

أهميـة التخطيـط وأهدافـه

تكتسب عملية التخطيط أهميتها من كونها عملية تهدف إلى تحديد مسارات الحياة في مجالاتها المختلفة. فبالتخطيط يتمكن الإنسان من رؤية طريقه في الحياة بوضوح. وهو يعرف

لماذا يقوم بهذا العمل أو ذاك، ويعرف ما يترتب على هذا العمل من تحقيق لأهداف يسعى لتحقيقها.

وبدون التخطيط فإن الإنسان يسير على غير هدى يضيع الجهد والوقت دون أن يحقق هدفًا يتناسب في الأهمية مع ما بذله من جهد وما قطعه من زمن. وكما أن التخطيط ضروري للفرد فهو أيضًا ضروري للمجتمع خاصة في هذا العصر الذي تعقدت فيه الحياة وتعددت مطالب المعيشة وتنوعت الأهداف والأغراض والوسائل والأنشطة.

ويمكن أن يقال إن التخطيط هو أحد الأسباب المهمة لاختصار الزمن في عملية التطوير والتحسين والتغيير نحو الأفضل، كما يمكن أن يفسّر اعتماد التخطيط كأسلوب من أساليب الحياة العصرية سرعة التطور والتغيير التي طرأت على الحياة البشرية في هذا القرن.

ولئن كان التخطيط ضروريًا لكل مجالات الحياة ولكل مجالات العمل، فإن «العمليات التربوية من أشد مظاهر الحياة حاجة إلى التخطيط الدقيق» [٧، ص٣٤]. وكما أن التخطيط مهم في المجال التربوي فهو مهم أيضًا في المجال الإداري بمختلف مستوياته وأنماطه وأنواعه، وهو يمثل «نقطة البداية المنطقية في العمل الإداري» [٣، ص١٧٦] كما أنه عنصر مهم من عناصر نجاح رجل الإدارة في أعماله. ويرى بعض المربين أن «العملية الإدارية لها وظائف محددة أهمها: التخطيط وتوفير المصادر البشرية والمادية وتحديد السلطات والمسؤوليات وفق الخطة المرسومة» [٥، ص٥٧].

مما تقدم تتضح أهمية «التخطيط» في العمل الإداري والمجال التربوي، وعليه فإن بالإمكان القول بأن الإدارة التربوية أكثر حاجة للتخطيط من غيرها من مجالات الحياة الأخرى. والمدرسة وحدة تربوية تشكل أساس النظام التربوي لأي مجتمع، لذا فإن إدارة المدرسة تكوّن حلقة مهمة من حلقات الإدارة التربوية المتصلة والمتداخلة في أهدافها وأنشطتها، وهي بهذا أحوج ما تكون لعملية التخطيط.

ومن خصائص الإدارة المدرسية الناجحة «أن تكون إدارة هادفة تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام» [٦، ص٢٩٦].

«فكل مدرسة بحاجة إلى خطة تحشد جميع طاقات وقدرات العاملين فيها من أجل تحسين الخدمات التربوية التي تقدمها للمجتمع بصورة مستمرة» [٧، ص٢٩٣]. ومن أسس نجاح المدرسة في تقديم هذه الخدمات «أن تحتفظ المدرسة بخطط واضحة» [٨، ص٨٨] تساعدها في بلوغ أهدافها. ولذا فإن مدير المدرسة لابد من أن يعرف كيف يضع خطة العمل المدرسي في كل عام «وتعد عملية التخطيط للعام الدراسي الجديد عملية متصلة وهي تستحق الوقت والجهد اللذين يكرسهما لهما الناظر ذو الضمير الحي» [٩، ص١٩٣].

وإذا كانت الأشياء تستمد أهميتها من حاجة الناس إليها، فإن درجة الحاجة تحدد مدى الأهمية، فإن كان الناس في حاجة ماسة وشديدة وملحة لشيء ما أو لعمل ما كانت أهمية هذا العمل كبيرة بالنسبة لهؤلاء الناس.

ولذا فإن حاجة مدير المدرسة للقيام بالتخطيط تحدد أهمية عملية التخطيط بالنسبة له. وإذا عرفنا أن حاجة المدير للتخطيط شديدة وملحة (بسبب كونها عنصرًا مهمًا من عناصر نجاح العمل المدرسي كله) أدركنا مدى أهمية التخطيط كجزء رئيس من مكونات العمل التربوي لهذا المدير.

وقبل أن يضع الباحث تصوراته لكيفية بناء خطة مدرسية سنوية ومجالات هذه الخطة وبنودها يرى أنه لابد من تلخيص فوائد التخطيط لمدير المدرسة في النقاط التالية:

١ - يمكّن التخطيط مدير المدرسة من استغلال الوقت استغلالاً جيدًا بحيث لا يكون لدى المدير أوقات فراغ خلال الدِوام المدرسي أو اليوم المدرسي، لأن الأعمال المخططة مرتبطة بأوقات محددة ومعينة لتنفيذها بحيث تملأ هذه الأعمال وقت الدوام المدرسي لمدير المدرسة، وقد تزيد فتمتد إلى أوقات أخرى خارج نطاق الدوام الرسمي.

٢ـ إن كثـرة مسؤوليات مدير المـدرسـة وتعـددها وتنوعها تجعلها مختلفة في الأهمية والأولوية وفي مدى الوقت اللازم لتنفيذها، وبدون التخطيط فإن المدير قد يقدم عملاً أقل أهمية على عمل آخر أكثر أهمية منه، وبدون التخطيط قد يعطي المدير وقتًا أطول لأعمال لا تحتاج منه إلى مثل هذا الوقت وذلك على حساب أعمال أخرى تحتاج إلى مزيد من الوقت لإنجازها.

٣ـ إن التخطيط يمكّن مدير المدرسة من استغلال جميع الطاقات والإمكانات المتوافرة لديه بعد دراستها وتحديدها والتعرف الجيد إليها.

٤ـ إن التخطيط يتيح للمدرسين فرصة الاشتراك الفعلي في تحديد الأهداف عندما يقوم المدير (بالتخطيط التعاوني)، مما يعود بالنفع الكبير على المدرسة «وتدل بعد الأبحاث على أن المدرسين الذين تتيح لهم إدارة المدرسة فرصة الاشتراك الفعلي في وضع خطة المدرسة وسياستهـا يكـونون أكثر تحمسًا لمدارسهم ولعملهم في هذه المدارس من المدرسين الذين يحرمون من هذا الاشتراك كما يكونون أكثر ارتياحًا وأكثر تماسكًا وإحساسًا بالانتماء من غيرهم لأنهم باشتراكهم هذا تتاح لهم فرصة الاعتراف بهم والتعرف على أهداف المدرسة ومناقشتها وتحديدها» [٥، ص٥٨].

٥ـ إن التخطيط يمكِّن مدير المدرسة من السير في عمله اليومي والأسبوعي والشهري والفصـلي والسنـوي بانتظام وثقة، لأن المدير عندما يضع خطة العمل المدرسي يضع في الحسبان كل ما يمكن أن يساعده في النجاح في عمله إلى جانب كل ما يمكن أن يعترض سير عمله من صعوبات وعقبات ومشكلات، فهو يدرك ذلك كله منذ البداية ويقترح له حلولاً أو بدائل يلجأ إليها كلما اعترض طريقه ما يمنع من تنفيذ عمل ما مرسوم في الخطة.

٦ـ إن التخطيط يمكِّن مدير المدرسة من تحديد مدى نجاحه في عمله، إذ إن عملية التخطيط تتضمن تحديد الأهداف وتحديد وسائل التقويم وأساليبه، وبذلك يستطيع المدير أن يعرف كم حقق من إنجازات في زمن معين، وكم كان هذا الإنجاز محققًا للهدف أو الأهداف المرسومة.

٧- يسهل التخطيط عمل مدير المدرسة وييسره، ويجعله يشعر بالراحة والسرور كلما أنجز عملاً أو مجموعة من الأعمال حسب الخطة المرسومة وحسب الزمن المقرر في هذه الخطة لإنجاز هذا العمل أو مجموعة الأعمال.

٨- عندما يقوم مدير المدرسة ببناء خطته السنوية، فإنه يستفيد من تجارب الآخرين في بناء الخطط وكذلك من تجاربه هو نفسه، فيقوم بحصر الإيجابيات والسلبيات التي أدركها وهو ينفذ الخطة السابقة، فيؤكد على النواحي الإيجابية ويبتعد عن النواحي السلبية، وفي هذا نمو مهني للمدير نفسه وتطوير لأساليب التخطيط والعمل في مدرسته.

٩- إن مدير المدرسة حين يضع خطة العمل السنوي لمدرسته يجد نفسه ملزمًا باستغلال القوى كافة خارج المدرسة وداخلها وتوظيفها في تنفيذ هذه الخطة. فعندما يضع المدير في خطته مجموعة من الأهداف التي تتعلق بنمو المعلمين المهني، فإنه يحتاج إلى خبرات المشرفين التربويين أو خبرات المدرسين الموهوبين للمساعدة في تنفيذ بعض المهام الإشرافية التي تساعد في تحقيق النمو المهني للمعلمين.

١٠- إن إدراك مدير المدرسة بإن التخطيط جزء رئيس ومهم من عمله يجعله يشعر بانه بحاجة إلى تنمية نفسه في هذا الجانب، فيلجأ إلى دراسة الكتب والنشرات والأبحاث التي تتعلق بالتخطيط للعمل المدرسي، أو يلتحق بإحدى دورات التدريب على الإدارة والتخطيط ليصبح قادرًا على وضع خطة العمل المدرسي بكفاءة عالية.

١١- عندما يقوم مدير المدرسة بوضع خطة العمل السنوية فلابد من أن يأخذ بعين الاعتبار ما جاء في خطط العمل المدرسي السابقة، وهذا يعني ألا ينشغل مدير المدرسة بالأعمال الروتينية كل عام وألا تكون أعماله نمطية تتكرر كل سنة، بل لابد من تطوير خططه بحيث تكون أعماله متكاملة وفيها شيء من التجديد والابتكار، مما يفرض على المدير أن ينحى منحى التفكير الإبداعي في رسم الخطط وأن يضمن خطته مشروعات تحسينية جديدة ومتجددة كل عام.

كيفية بناء الخطة السنوية لمدير المدرسة

بعد أن اتضح لنا مدى أهمية التخطيط في المجال التربوي وخاصة في مجال الإدارة المدرسية، يحاول الباحث أن يضع أمام مديري المدارس وبين أيدي المسؤولين عن إدارة المدرسة وسير العمل التربوي فيها، تصوراته لمتطلبات بناء خطة العمل المدرسي وكيفية بناء هذه الخطة ومجالاتها وعناصرها. وهذه التصورات مبنية على ما تحصل لدى الباحث من خبرات مباشرة وما اطلع عليه من أدب تربوي مما له صلة بهذا المجال.

مراحل بناء الخطة

عندما ينوي مدير المدرسة بناء خطة العمل السنوية لمدرسة لابد من أن يضع في حسابه ضرورة مرور هذه العملية بمراحل ثلاث هي: مرحلة ما قبل وضع الخطة ومرحلة وضع الخطة ومرحلة ما بعد وضع الخطة. ولكل مرحلة من هذه المراحل الثلاث متطلبات يجب أن يراعيها مدير المدرسة، ويحرص على الاستجابة لها، حتى لا تضيع جهوده في عملية التخطيط دون فائدة تذكر إذا ما أسفرت هذه الجهود عن خطة هزيلة غير مرتبطة بالواقع وغير واضحة في أهدافها ومجالاتها وعناصرها. وفيما يلي عرض مفصل لهذه المراحل ومتطلبات كل منها.

أولاً: مرحلة ما قبل وضع الخطة

إن هذه المرحلة مهمة وأساسية في عملية بناء الخطة المدرسية، وإذا أغفل واضع الخطة هذه المرحلة ومتطلباتها فإن خطته سيعتورها الفشل ويجانبها النجاح. ومن أهم متطلبات هذه المرحلة مايلي:

١ـ أن يقوم مدير المدرسة بتحديد حاجات المعلمين والتلاميذ والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي. ومن أجل هذا التحديد ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بمايلي:

ـ «أن يجتمع بالمدرسين والموظفين في مدرسته وغيرهم من ممثلي المجتمع في بداية العام الدراسي لوضع دستور العمل السنوي في إطار نظام التعليم العام» [١٠، ص١٢].

- أن يجتمع مع التلاميذ كمجموعات متجانسة أو متقاربة من حيث الحاجات للتعرف على حاجاتهم المشتركة.
- أن يجري مقابلات فردية وزمرية مع المعلمين وبعض فئات التلاميذ لتحديد حاجاتهم الخاصة: فردية أو زمرية.
- أن يجري دراسات مسحية باستخدام الاستبانة أو صحائف التقويم الذاتي أو كتابة السيرة الذاتية بهدف تحديد حاجات المعلمين المهنية والشخصية.
- أن يقوم بدراسة السجلات التراكمية للمعلمين والتقارير الواردة فيها عن حياة هؤلاء المعلمين المهنية، للتعرف على حاجاتهم الإشرافية.
- أن يجري دراسات مسحية لتحديد حاجات التلاميذ بمساعدة المعلمين والمشرفين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين.

٢- أن يقوم مدير المدرسة بتحديد الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة والمجتمع والإدارة التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها المدير في تنفيذ خطته. ومن أجل هذا التحديد ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بمايلي:

- دراسة واقع البيئة المدرسية.
- دراسة واقع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، ومن الممكن إشراكه في عملية التخطيط للتعليم «بتشكيل مجلس للتعليم . . . أو مجلس لتخطيط التعليم يتولى السلطة التنظيمية والرقابة (بمعنى التخطيط والمتابعة للتعليم)» [١١، ص١٦٢].
- التعرف على مواطن القوة لدى المعلمين وأفراد المجتمع المحلي التي يمكن أن يستفاد منها في تنفيذ خطة العمل المدرسية.
- التعرف على إمكانات المسؤولين في الإدارة التعليمية التي يمكن أن يستفاد منها في تنفيذ الخطة وتحديد هذه الإمكانات.

٣- أن يقوم مدير المدرسة بدراسة المقررات الدراسية والكتب المدرسية وأساليب التقويم (كالاختبارات وغيرها)، والأنشطة المدرسية لمعرفة مدى حاجة كل منها للتطوير ضمن مجال المشاركة في تطوير المنهج المدرسي.

٤- أن يقوم مدير المدرسة بدراسة نتائج الخطة السنوية السابقة وما أسفر عنه تقويم تلك الخطة، وذلك لمعرفة الصعوبات والمشكلات التي واجهت مدير المدرسة في العام الدراسي السابق، ولمعرفة الأعمال والمهام التي وردت في الخطة السابقة ولم تنجز، ولاتزال بحاجة إلى إنجاز حتى يضمنها خطته الجديدة. كما يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة لنتائج تقويم الخطة السابقة، في التعرف على مدى فعالية أساليب وأنشطة معينة في تحقيق الأهداف. فيؤكد على استخدام هذه الأساليب التي نجحت في الوصول إلى الأهداف بدرجة كبيرة ويستبعد تلك التي لم توصل إلى تحقيق هذه الأهداف.

كما أن هذه الدراسة تضع بين يدي مدير المدرسة الإنجازات التي تحققت فيبدأ من حيث انتهت الخطة السابقة فيتجنب بذلك الوقوع في التكرار أو البدء من جديد (من الصفر) في كل مرة.

ثانيًا: مرحلة وضع الخطة

بعد أن تتجمع لدى مدير المدرسة المعلومات اللازمة بناء على نتائج الدراسات التي قام بها في المرحلة الأولى من مراحل بناء الخطة، يأتي دور بناء الخطة. وحتى يتمكن المدير من بناء خطة محكمة متكاملة وواقعية قابلة للتنفيذ لابد من أن يقوم بمايلي:

١- ترتيب الحاجات ثم تحديدها في الخطوة الأولى ترتيبًا تنازليًا حسب درجة أهمية الحاجة وإلحاحها، ووضعها في سلم أولويات بحيث تأتي الحاجات الأهم أولاً ثم الأقل أهمية فالأقل وهكذا.

٢- مقابلة الحاجات للإمكانات المتوافرة لدى مدير المدرسة، وذلك لتحديد ما يمكن تلبيته من تلك الحاجات ضمن الخطة السنوية لمدير المدرسة، واستبعاد مالا يمكن تلبيته منها لعجز الإمكانات المتوافرة عن ذلك.

٣- تقسيم هذه الحاجات إلى مجموعات ووضع كل مجموعة في إطار المجال الذي

تنتمي إليه من مجالات العمل مثل مجال تحسين البيئة المدرسية أو مجال تطوير المناهج أو مجال النمو المهني للمعلمين وهكذا.

٤ـ تحديد مجالات العمل التي يمكن أن تبنى عليها الخطة: ويرى الباحث أن أهم هذه المجالات مايلي:

أ ـ تحسين البيئة المدرسية وتجميلها: وتندرج تحت هذا المجال أعمال كثيرة منها: المشروعات التحسينية في البيئة المدرسية، ونظافة المدرسة، وصيانة البناء والأثاث المدرسي، وإنشاء الحدائق المدرسية والساحات والملاعب.

ب ـ علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي: ويمكن أن يشمل هذا المجال: إنشاء المجالس المحلية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي مثل مجلس الآباء والمعلمين أو مجلس الأمهات، التوعية الصحية، التوعية الاجتماعية لأبناء المجتمع.

جـ ـ تطوير المنهج المدرسي: ومن الأعمال التي يمكن أن تندرج تحت هذا المجال:

- تحديد الوسائل التعليمية وتوفيرها وحفظها وصيانتها واستخدامها.
- تطوير أساليب التقويم والاختبارات المدرسية وإعدادها وتطبيقها وتحليل نتائجها.
- إعادة صياغة بعض الوحدات الدراسية الموجودة في الكتب المقررة بهدف تحسين تدريسها.
- تجريب طرق وأساليب تدريس جديدة بالنسبة لمجموعة من المدرسين، «مثل التعليم بالتليفزيون أو التعليم المبرمج» [١٢، ص١٥٩].
- وضع برامج الأنشطة المدرسية وتنفيذها وتقويمها.

د ـ النمو المهني للمعلمين: ويمكن أن تتضمن خطة المدير — في هذا

المجال — الأعمال التالية:
- الاجتماعات الفردية والزمرية والعامة
- اللقاءات التربوية بأنواعها: الندوة، المحاضرة، المشغل التربوي... إلخ
- الدروس التوضيحية أو التطبيقية
- الزيارات الصفية بأنواعها المختلفة
- القراءات التربوية
- النشرات التربوية

هـ - مشكلات التلاميذ: ومن هذه المشكلات:
- مشكلات تتعلق بالعلاقة بين المعلم والتلاميذ
- مشكلات تتعلق بوضع التلميذ في الأسرة
- مشكلات تتعلق بعلاقة التلميذ بزملائه التلاميذ الآخرين
- مشكلات تتعلق بالتحصيل الدراسي

و - التنظيم المدرسي: وتندرج تحت هذا المجال الأعمال الكتابية والإدارية ووضع البرامج المختلفة وتوزيع المهام والمسؤوليات على العاملين في المدرسة، وحفظ الملفات والمراسلات الإدارية من المدرسة وإليها، والتشكيلات المدرسية (توزيع التلاميذ على الصفوف والشعب).

ز - النواحي المالية: وتشمل:
- جمع التبرعات من التلاميذ وغيرهم من أهالي البيئة المحلية
- تحصيل الرسوم المدرسية المقررة.
- وضع خطة مالية للصرف بموجبها على مدى العام الدراسي
- المشتريات والوثائق المتعلقة بها
- إعداد التقارير المالية

- الإشراف على موازنة المقصف المدرسي أو الجمعيات التعاونية الأخرى في المدرسة. فإن من أهم وظائف الإدارة بالإضافة إلى التخطيط «التنظيم والإشراف والتوجيه والرقابة والمتابعة وإعداد الموازنة واتخاذ القرارات إزاء مشكلات العمل اليومية بالإضافة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين وتنميتهم» [١٣، ص٧٥].

٥- ترجمة الحاجات إلى أهداف محددة قابلة للتحقيق، ووضع هذه الأهداف في مجموعات بحيث تنتمي كل مجموعة من الأهداف إلى المجال الذي انتمت إليه مجموعة الحاجات التي صدرت عنها هذه الأهداف.

٦- تحديد عناصر الخطة أو بنودها: وقد ظهرت آراء كثيرة في تحديد هذه العناصر أو البنود اللازمة لأية خطة، كما ظهرت اختلافات في عدد هذه البنود وكيفية ترتيبها. وعلى الرغم من هذه الاختلافات وتباين وجهات النظر إلا أن أصحاب هذه الآراء اتفقوا على أن كل خطة لابد من أن تحتوي على العناصر التالية:

- الأهداف
- الأنشطة أو الإجراءات أو الأعمال
- التوقيت والزمن اللازم للقيام بالعمل
- المواد والوسائل اللازمة
- أساليب التقويم وأدواته

ومن أجل أن يضع الباحث بين يدي مدير المدرسة أكبر عدد ممكن من هذه العناصر التي يمكن أن تتضمنها الخطة، رأي أن يورد العناصر التالية التي يمكن أن تكون ذات فائدة لمدير المدرسة في اختيار المناسب منها لبناء خطته المدرسية، وهذه العناصر هي:

- المجالات: مجالات العمل

- الأهـداف المحـددة
- النشاطاتَ أو الإجراءات أو الأعمال
- المنتفعـــون
- المنفذون: الذين يقومون بالأعمال
- التوقيت والمراحـل
- التنسيق مع الأطراف الأخرى الذين لهم علاقة بالأعمال
- الموظفون المتعاونون والقوى البشرية الأخرى
- المتطلبات من الموارد المادية
- أدوات التوجيه المتصلة بالعمل
- الصعوبات المتوقعة والحلول المقترحة لها
- طرق التقويم ووسائله
- ملحوظات أخرى ذات أهمية خاصة

٧ـ بعد تحديد الأهداف وعناصر الخطة يقوم مدير المدرسة باختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق الأهداف. وعلى المدير أن يدرك أن هناك أنشطة أو إجراءات كثيرة عليه أن يختار من بينها النشاط الأكثر فاعلية في تحقيق الهدف المحدد. فالإجراءات «هي مرشد للعمل ينطوي على التفصيل الدقيق للطريقة التي ينبغي اتباعها لتحقيق نشاط معين» [١٤، ص٧٠].

٨ـ تحديد الزمن اللازم للقيام بالعمل أو النشاط وتحديد المراحل التي يمكن أن يتم بموجبها هذا العمل والتوقيت لكل مرحلة، وجدولة هذه الأعمال زمنيًا في تواريخ محددة.

٩ـ تحديد المنتفعـين في كل نشـاط والقائمين بالعمل والمتعاونين والمتطلبات المادية اللازمة لتنفيذ النشاط والأدوات اللازمة بهذا النشاط والصعوبات المتوقعة وكيفية التغلب عليها.

١٠- تحديد أساليب التقويم وأدواته حتى يقف مدير المدرسة على مدى تحقيق كل هدف من أهـداف الخـطة، وهذا يحتاج إلى متابعة المدير لمجريات العمل حسب الخطة والاستفادة من نتائج التقويم في تعديل الخطة الحالية أو بناء الخطط في المستقبل.

وبعد أن يقوم مدير المدرسة بجميع هذه الأعمال عليه أن يرتب ما تم تحديده من أهداف وأنشطة وتوقيت ومنفذين ووسائل تقويم وغيرها في إطار نموذج يصممه ليكون وعاءً يحتضن ويستوعب هذه الأمور كلها في تنظيم متناسق واضح بحيث يعرف كل مطلع على هذه الخطة أن هذا الهدف يحققه هذا النشاط ويحتاج إلى هذه المدة من الزمن لتحقيقه وإلى هذه المواد والأدوات. ويمكن تقويمه بهذه الأساليب المقترحة. ومن أجل زيادة الإيضاح سيورد الباحث مثالاً على تنظيم عناصر الخطة وترتيبها ووضع كل عنصر في مكانه الصحيح من الخطة.

ومن أجل أن يطمئن مدير المدرسة إلى سلامة الإجراءات التي قام بها لوضع الخطة، وحتى يبـدأ العمل بموجب الخطة بثقة تبعث على الحماسة في التنفيذ، لابد من أن يقوم بالخطوة الثالثة ألا وهي تقويم الخطة.

ثالـثًا: مرحلـة تقويـم الخطـة

بعد أن يتم وضع الخطة، يقوم مدير المدرسة بإجراء عملية تقويم شاملة لجميع ما جاء فيها من أهداف وأنشطة وغيرها من الأمور التي يجب أن تشملها الخطة أو الأمور التي يجب أن يلتفت إليها المدير عندما يقوم بوضع الخطة. ويعد هذا التقويم ضروريًا للتأكد من صلاحية الخطة وقابليتها للتنفيذ ومدى انتفاع المدرسة بها، كما يمكن أن يقوم مدير المدرسة بتعديل بعض البنود الورادة في الخطة بناء على نتائج هذه العملية.

وفيمايلي قائمة رصد لتقويم الخطة المدرسية يمكن أن يستفيد منها مدير المدرسة في عملية تقويم خطته قبل تنفيذها.

١ـ بنـــاء الخطـــة

- هل الأهداف محددة وقابلة للتحقيق؟
- هل الأهـداف مرتبة حسب مبدأ الأولويات؟ «فثمة أوقات تجد الإدارة نفسها فيها ملزمة بالمفاضلة بين هدف وآخر» [١٥، ص٢٩١].
- هل الأهداف مصاغة من وجهة نظر المنتفعين؟
- هل انتفعت الأهداف بالإمكانات البشرية المتوافرة؟
- هل انتفعت الأهداف بالإمكانات المادية المتوافرة؟
- هل الأهـداف واضحـة لدى المعلمـين ومنبثقـة عن رغبتهم؟ «وتعتـبر الأهداف المشتركة. . . بالغة الفائدة في بداية أية مرحلة استراتيجية من حياة المؤسسة» [١٥، ص٢٩٣].
- هل الخطة متوازنة ومتناسقة ومتكاملة في أهدافها؟
- هل اشترك المعلمون في تحديد الأهداف؟
- هل راعت الخطة تحديد المنتفعين بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالهدف؟
- هل راعت تحديد المشكلات المنتظرة التي قد تعترض تحقيق الأهداف؟
- هل تم أخذ العامل الزمني بعين الأعتبار عند وضع الخطة؟
- هل استفادت الخطة من التغذية الراجعة من جراء تقويم الخطة السابقة؟
- هل وضعت معايير لتقويم النتائج؟
- هل الخطة مرنة تسمح بإدخال التعديلات عليها حسب ما يستجد من أمور؟
- هل فتحت الخطة مجالاً للتعاون مع المجتمع المحلي؟

٢ـ التلاميـــذ

- هل راعت الخطة حاجات التلاميذ المدرسية؟
- هل راعت الخطة حاجات خاصة لبعض التلاميذ؟
- هل تم الالتفات إلى تنظيم تعلم التلاميذ؟
- هل تم الالتفات إلى صحة التلاميذ الجسمية والنفسية؟

- هل أشركت الخطة التلاميذ في الانتفاع والتنفيذ؟
- هل راعت الخطة تشخيص مستوى تعلم التلاميذ؟

٣ـ المعلمـــون

- هل اشترك المعلمون في بناء الخطة؟
- هل اشترك المعلمون في وضع وسائل التقويم؟
- هل تم الالتفات إلى حاجات فئات خاصة من المعلمين؟
- هل وزعت المسؤوليات على المعلمين وفق رغباتهم؟
- هل اشترك المعلمون في تقسيم الحصص ووضع جدول توزيع الدروس بصورته النهائية؟
- هل راعت الخطة روح التعاون والابتكار؟

٤ـ البناء المدرسي واللوازم المدرسية

- هل راعت الخطة ضرورة تهيئة جو ملائم لتعلم التلاميذ؟
- هل التفتت الخطة إلى نظافة البناء المدرسي وسلامته؟
- هل التفتت الخطة إلى صيانة الأثاث واللوازم المدرسية؟
- هل راعت الخطة توفير الكتب والأدوات لجميع التلاميذ؟
- هل اشتملت الخطة على إجراءات لتنظيم الملفات والسجلات المدرسية؟
- هل التفتت الخطة إلى تنظيم المالية وشراء ما يحتاج إليه المعلمون والتلاميذ من اللوازم؟

٥ـ الإشـــراف الفـــني

- هل تم تخطيط الأنشطة الإشرافية وفق حاجات المعلمين؟
- هل الخطة شاملة لجميع جوانب العملية الإشرافية؟
- هل نظرت الخطة إلى منحنى الإشراف المتكرر؟
- هل التفتت الخطة إلى تطوير أساليب خاصة في التدريس؟

- هل راعت الخطة ضرورة تنويع الأنشطة الإشرافية وتكاملها باتجاه تحقيق الهدف الواحد؟
- هل أفسحت الخطة مجالاً للتجريب كأسلوب من أساليب الإشراف الفني؟

ويرى الباحث أن هذه البنود يمكن أن تساعد مدير المدرسة في تقويم خطته، إلا أنها لا تشكل جميع البنود التي يمكن أن يعتمد عليها المدير في تقويم خطته المدرسية، إذ باستطاعته أن يضيف إليها بنودًا أخرى أو أن يحذف منها أو يعدل في صياغتها وترتيبها.

الخصائص العامة للتخطيط الجيد

واستكمالاً لتوضيح معايير تقويم عملية بناء الخطة المدرسية وتنفيذها لابد من أن يكون الذي يقوم بالتخطيط على علم تام بالخصائص العامة للتخطيط الجيد، وعلى الرغم من أن بعض هذه الخصائص قد ورد في قائمة الرصد السابقة المقترحة لتقويم الخطة إلا أن هذه الخصائص تعد مهمة لمدير المدرسة لأنها تنير له طريق السير في عملية التخطيط. ومن أهم هذه الخصائص مايلي: [١٦، ص ص٤، ٥]

١ - الالتفات إلى ترتيب الأولويات

٢ - الاعتماد على بيانات ذات علاقة بها في ذلك السجلات التوجيهية والإدارية واستعراض مردود العام السابق لتحديد نقاط الضعف والقوة بالإشارة إلى الأهداف.

٣ - الشمول

٤ - التوازن

٥ - التنسيق والتكامل مع خطط أخرى ذات علاقة، وتفادي الازدواجية

٦ - قابلية التطبيق العملي

٧ - البساطة والوضوح

٨ - المرونة والدينامية وفسح المجال لإدخال تعديلات مستمرة في الخطة حسب معطيات الواقع. «ويقصد بمرونة الخطة قابليتها للتكيف مع التغيرات والظروف الخارجية» [١٧، ص٧٥].

٩ ـ الانتفاع الأقصى بالموارد البشرية والمادية المتوافرة
١٠ـ الانتفاع الأقصى بالوقت المتوافر دون إهدار
١١ـ قابلية الخطة لتقويم النتائج ومدى التقدم
١٢ـ فهم جميع ذوي العلاقة بالخطة لأهداف الخطة ومراحلها الإجرائية
١٣ـ الاستمرارية «فالخطة يجب أن تكون مستمرة بمعنى أن التخطيط يكون مستمرًا» [١٧ ، ص٧٥].

وبعد أن يتم مدير المدرسة وضع الخطة وتقويمها، وبعد أن يدخل عليها بعض التعديلات نتيجة عملية التقويم إن لزم الأمر، تصبح هذه الخطة صالحة للتطبيق وجاهزة للتنفيذ وموثوقًا بها، إلا أنها تبقى خطة سنوية تشتمل على الكليات من الأعمال التي هي بحاجة إلى تفصيل وتفريع وتحديد أكثر لأوجه النشاط والزمن اللازم لتنفيذها. فماذا يصنع مدير المدرسة حتى يتحقق له ذلك؟

إن عملية التخطيط لا تنتهي عند وضع الخطة السنوية أو العامة للعمل المدرسي، بل إن هنالك خطوات أخرى لابد من أن يقوم بها مدير المدرسة لتسهيل تنفيذ ما ورد في هذه الخطة. وأهم هذه الخطوات مايلي:

١ـ تفريغ الخطة السنوية في خطط شهرية: بحيث يعرف المدير جيدًا الأهداف التي سيسعى إلى تحقيقها خلال شهر واحد والأعمال التي يجب أن ينجزها خلال هذه المدة.

٢ـ تفريغ الخطة الشهرية في خطط أسبوعية: بحيث يعرف المدير جيدًا الأعمال التي يجب أن يقوم بها خلال أسبوع واحد.

٣ـ توزيع أعمال الأسبوع على أيام العمل الأسبوعية: بحيث يكون لدى المدير تصور واضح لما سيقوم به من أعمال يوميًا.

٤- توزيع الأعمال اليومية على ساعات الدوام اليومي لمدير المدرسة تبعًا لأهمية العمل وأولوية إنجازه.

مما تقدم يتضح أن عملية وضع الخطة السنوية لمدير المدرسة ليست عملاً سهلاً، يقدر على القيام به أي فرد يسند إليه منصب إدارة المدرسة، وإنما هي عملية معقدة تحتاج إلى شخص معد إعدادًا جيدًا يشتمل على تدريبه عمليًا على وضع الخطط السنوية والشهرية والأسبوعية واليومية، كما تحتاج هذه العملية من مدير المدرسة إلى بذل الجهد والتفكير الإبداعي ليتمكن من وضع خطة تساعده في النجاح في تأدية دوره التربوي وتحمل مسؤولياته المتعددة والمتنوعة بكفاءة عالية. «فالتخطيط يتطلب قدرات وكفاءات ومهارات خاصة يجب توافرها في الأشخاص الموكل إليهم عملية التخطيط» [٢٥].

وقبل أن يختتم الباحث حديثه عن التخطيط الإداري لمدير المدرسة، يورد فيمايلي تصورًا لبنود الخطة المدرسية ومثالاً لوضع هدف محدد واختيار ما يلزمه من أنشطة ومنفذين وزمن وغيرها من المستلزمات لتحقيق هذا الهدف.

المجالات	الأهـــداف	الأنشطة أو الإجراءات	المواد اللازمة	المنفذون والمتعاونون	التوقيت والمراحل	المتطلبات المالية وطرق توفيرها	التقويم	ملاحظات أخرى
تطوير المنهج ـ الوسائـــل التعليمية/ التعلمية	ـ أن يتمكن المعلمون من استخدام الوسيلة التعليمية/ التعلمية استخدامًا فعالًا	ـ اجتماع لمناقشة كيفية الاستخدام الفعالـة للوسيلة	مذكرة تشتمل على مبادى الاستخدام الفعال للوسيلة	مدير المدرسة والمعلمون	الأسبوع الأول من شهر تشرين الثاني	/	زيارات صفية للمعلمين الذين استفادوا من النشاطين المذكورين وذلك لتحديد مدى استيعابهم من الاجتماع والدرس التوضيحي	ـ النشاطان كافيان لتحقيق الهـــدف ـ تخلف المعلمون التالية أسماؤهم عن حضور الاجتماع والدرس
		ـ درس توضيحي لبيان كيفية الاستخدام الفعال للوسيلة	ـ خطة الدرس ـ قائمة رصد لتقويم الدرس	مدير المدرسة وأحد المعلمين وأحد المشرفين المختصين بالوسائل	الأسبوع الأول من شهر تشرين الثاني	/		

المراجـــع

[١] المنيع، م. ع. «بعض أسـاليب التقنية ومـدى الاستفـادة منها في الإدارة التعليمية.» *دراسات تربوية*، *مجلة كلية التربية*، *جامعة الملك سعود*، مج٣ (١٩٨٦م)، ١-٢٧.

[٢] الجيار، س. ا. *التربية ومشكلات المجتمع*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٧٧م.

[٣] السلمي، ع. *التخطيط والمتابعة*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٧٨م.

[٤] الجمبلاطي، ع. وا. التوانسي. *التوجيه الفني في المدرسة العصرية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٧٢م.

[٥] الغنام، م. ا. «الإدارة التعليمية: مفهومها ووظائفها وخصائصها.» *صحيفة التربيـة*. مج١٢، ع٤ (مايو ١٩٦٠)، ٥٣-٦٥.

[٦] سليمان، ع. ع. *استراتيجية الإدارة في التعليم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م.

[٧] Henry, J. O. *Elementary School Organization and Administration*. New York: D. Appleton, Century, 1944.

[٨] Evelyn, F. C., and R. L. Robert, *Role of Supervisor and Curriculum Director in a Climate of Change*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1966.

[٩] بوارب، ب. *إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا*. ترجمة س. ناشد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩م.

[١٠] حربـي، خ. ح. «الإدارة المـدرسية: معنـاهـا وأسسهـا.» *صحيفـة الـتربية*، مج١٢ (مـارس ١٩٦٠م)، ١٢-١٩.

[١١] المبعوث، م. ح. *الإدارة التعليمية على مستوى المناطق في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مطابع القصيم، ١٤٠٧هـ.

[١٢] أسكـاروس، ف. *الاستحـداث الـتربـوي*، *الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس*. المجلد الثامن. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٣م.

[١٣] حمـادة، ط. *نظام معالجة المعلومات للتنمية الإدارية*. عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٩٨٧م.

[١٤] الجوهري، ع. *أصول الإدارة والتنظيم*. القاهرة: دار الإشعاع، ١٩٨٥م.

[١٥] باسكال، ر. ت. *فن الإدارة اليابانية*. ترجمة ح. م. ياسين. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٦م.

[١٦] معهـد التربية - أونروا/ يونسكو. *تخطيط التوجيه التربوي على مستوى مديري المدارس في ضوء حاجات مدارسهم*. بيروت: معهد التربية، ١٩٧٦م.

[١٧] هواري، س. *عناصـــر الإدارة*. القاهرة: مكتبة عين شمس، د. ت.

Planning is a Basic Task of the School Principal

Mohamed Musa Oqeilan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The aim of this research is to clarify the meaning of planning, its importance and its benefits to school principals. It will also indicate the stages of preparation of the annual plan of the school's educational work, and the procedures of its implementation and evaluation. To achieve this aim, the research studied and analysed the meaning, importance and benefits of planning to the school principal, steps of the planning task, how to prepare the school principal's annual plan, and stages of preparing such a plan. The stages are: plan pre-development stag.this research dealt with the general characteristics of good planning. It stressed that the successful school principal should be a successful planner, educational work requires efficient planning and planning training should be a main part in the schools principal's preparation and training programme.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣١٧-٣٥٣ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

التعلم العقلي وأثره في بناء الشخصية

أحمد عصام فوزي سالم الصفدي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تعاني الأمة الإسلامية من العديد من المشكلات التي لاتزال تكبلها وتمنعها من النهوض. وأبرز هذه المشكلات غربة التعليم، وانفصاله عن مبدأ الأمة، وعدم اهتمامه بتنمية الفكر والشخصية الإسلامية لدى الأفراد المتعلمين.

لذلك فالدراسة التي بين أيدينا هي بحث جاد للاستدلال على التعلم العقلي كتعلم فعال يمكن أن يحقق للأمة نهضتها، وللطالب الرضا والقناعة بما يتعلم. وقد اتبع البحث للوصول إلى هذه الغاية أسلوب «التفسير النقدي» وما يتطلبه هذا النشاط البحثي من التعليل المقبول والمعقول ودعم الاستنتاجات بالأدلة والبراهين.

والتعلم العقلي الذي توصل البحث إلى ماهيته من خلال مراجعة الدراسات السابقة في العلوم الإسلامية، وعلم الأعصاب، وعلم النفس، والتربية، قد اقتصر على تفصيل ثلاثة أنواع. وهذه الأنواع — باستخدام المصطلحات الخاصة لهذه الدراسة — هي: التعلم الاستظهاري؛ والتعلم المفهومي؛ وهما: (أ) تعلم مفهومي معرفي، و(ب) تعلم مفهومي قيمي. ثم إن البحث إتمامًا للاستدلال فصّل مواضيع بناء الشخصية، والجسور العقلية، وتدريس التعلم العقلي.

وبعد، فالدراسة بحث عقلي في ميزة تميز بها المسلمون هي: التفكر والتدبر والتبصر والعقل. فهل ستستطيع الأجيال المسلمة، في إطار تعلم عقلي، الانفكاك من الغربة عن الإسلام، والتخلص من التخلف، والتميز بمميزات المسلم الحق؟

أولاً: خطـة البحـــث

١ـ المشكلـــة

تعيش الأمة الاسلامية أزمة تردد ونقل وتقليد وفقدان للهوية، أزمة فكر بكل ما تعنيه هذه الكلمة من معنى. والدليل على أن المشكلة تراوح مكانها حول الفكر هو أن نظرة الانزواء والاضمحلال لواقع المسلمين ما جاء إلا نتيجة غياب الفكر الإسلامي من حياتهم، وغياب التعليم الفعـال عن أنـظمة تعليمهم. والفكر — ومنه التعلم — موجود في المجتمعات الإسلامية بشكل أو بآخر، إلا أن إخفاقه في إنهاض الأمة دليل على عدم فعاليته بالصفة التي هو عليها. لذا كان علينا تقرير مدى أهمية الفكر، وماهيته، والتوصل إلى الاستدلال الصحيح المفضي إلى تعلم مجد وفعال.

أما أن الأمر كله متعلق بالفكر فدليله القرآن المقطوع بثبوته ودلالته وجعله التكاليف منوطة بالعقل إلى جانب السنّة النبوية الشريفة والإجماع . . . وبإزالة هذه الأدلة الشرعية من الواقع القائم نجد أن الغرب قد تمكن نهائيًا من المسلمين بصرفهم عن الفكر الإسلامي وربطهم بالتبعية الفكرية النابعة من ثقافته المادية.

والآيات القرآنية التي تنوه بتقدير كبير للعقل عديدة وكثيرة، فالله تعالى يصف المؤمنين بصفات: أولو الألباب، الأبصار، الذين يعقلون، يتفكرون، يسمعون.[١] وما أوحاه الله إلى رســولــه ﷺ من كلمات استجـوابية تشـير إلى أهمية العملية العقلية لدى الإنســان (يسـألـونـك، يستفتـونـك)؛[٢] كذلـك نعت الـذين يتبعـون السبيل المعـوج في التفكـير

١ـ القرآن الكريم: سورة البقرة، آية ٧٥، ١٧١، ٢١٩؛ النساء، ١٣٩؛ الأعراف، ٩٩، ١٨٤؛ الرعد، ٣،٤؛ الروم، ٨؛ السجدة، ١٢؛ نون، ٥١، وآيات أخرى عديدة جدًا تدل على الفكر، والعقل، والسمع والبصر، والفؤاد، والقلب، أو مما له علاقة بالفكر.

٢ـ القرآن الكريم: سورة البقرة، آية ١٨٦، ١٨٩، ٢١٥، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢٢، المائدة، ٥؛ الأعـراف، ١٨٦؛ الأنفـال، ١؛ الإسراء، ٨٥؛ الكهف، ٨٤؛ طه، ١٠٥؛ النـازعات، ٤٢. وكذلك النساء، ١٢٦، ١٧٥؛ الصافات، ١١٠، ١٤٩.

بالجاهلين. . ومن هنا فإن الأفراد والمؤسسات التي نشأت في صدر الإسلام قامت على النظر والتبصر والتدبر والتفكر والاجتهاد والرأي [١، ص١١٩].

المشكلة المصيرية بالنسبة للمسلمين إذًا هي في غياب الفكر الإسلامي ومنهجه القويم في معالجة مشكلات الحياة، ونتيجة حتمية لغزو الفكر الغربي؛ فقد نفذ إلينا الغرب بالفكر مفهومًا وطريقة من خلال مؤسساته الفكرية، والبعثات والاستشارات، والنماذج التعليمية، وغيرها. ونهضت جهات عديدة تدق ناقوس الخطر من الاتجاه الفكري المعادي للإسلام، فألفت الكتب، ودونت المقالات،[٣] وأقامت الندوات والمؤتمرات العديدة التي تدعو إلى التحرر من التبعية الثقافية والتعليمية والأيديولوجية،[٤] وإلى «أسلمة» المعرفة،[٥] وغير ذلك من أساليب فضح الغزو الفكري. ومع ذلك بقيت هذه القضية المصيرية تتحدى الفئة الخيرة من المسلمين. «وما لم تعالج الأزمة الفكرية لدى الأمة، وتوضع لها الحلول المناسبة فإن مسيرة العودة إلى الإسلام سوف تتحول إلى مجموعة من الإحباطات والإخفاقات والتراجعات الخطيرة تحت وطأة الهجمة الشرسة المتكررة من الماركسية الملحدة والصليبية الحاقدة، واليهودية الماكرة» [٢] والعلمانية الغادرة.

٢ـ أهمية مشكلة البحث

غياب الفكر الإسلامي هي مشكلة المسلمين الكبرى وقضيتهم الأساسية وتستحق الأولوية المميزة في البحث والدراسة والتمحيص، إلا أن بحثًا فرديًا كهذا لا يستطيع أن

٣ـ تناول هذا الموضوع عدد كبير جدًا من علماء المسلمين ومفكريهم. يكاد لا يخلو كتاب، أو بحث، أو مقال، متعلق بالفكر، أو بأمور الأمة الإسلامية من التنويه بأخطار الغزو الفكري. لذلك سنكتفي بذكر أسماء من علمناهم منهم (من أنفسهم أو من غيرهم من علماء هذا القرن). من هؤلاء (حسب الترتيب الأبجدي للأسم الأول): أبو الحسن الندوي، أبو الأعلى المودودي، أحمد رجب عبدالحميد، أنور الجندي، بركات عبدالفتاح الدويدار، تقي الدين النبهاني، حسن البنا، سيد قطب، عبدالحليم عويس، علي شحاته، عماد الدين خليل، مصطفى السباعي، محمد حسين هيكل، محمد رأفت، محمد الغزالي، محمد قطب، محمد محمد إسماعيل، محمد محمد حسين، وغيرهم كثيرون.

٤ـ انظر مثالاً على ذلك أبحاث ووقائع لقاء «المقومات الإسلامية في مواجهة التحديات الفكرية»، للندوة العالمية للشباب الإسلامي [١].

٥ـ انظر مثالاً على ذلك مداولات المؤتمر الرابع لإسلامية المعرفة، الخرطوم، ١٤٠٧هـ-١٩٨٦م.

يتناول أكثر من جانب من جوانب هذه المشكلة في محاولة للاهتداء إلى حل فعّال يمكن أن ينير للمسلمين معالم الصحوة وطريق العودة، واستئناف الحياة الإسلامية، ذلك الجانب الصغير هو التعلم.

وقد اختار الباحث (التعلم والعقل) لاقتناعه بحقيقة جوهرية تقول: إن التعلم محوره الإنسان، وإن الإنسان إنما يمتاز عن سائر المخلوقات بالعقل، أداة التعلم والتعليم الأولى. ولذلك زاد الاهتمام مؤخرًا ببحوث العقل نتيجة للتطور الطبي ومعرفة مكانة الجهاز العصبي — ومركزه الدماغ — في حياة الإنسان، والتقدم السريع في علوم الحاسبات الآلية (الكمبيوتر)، واستحداث مباحث «الذكاء الاصطناعي» فيه وغير ذلك.

وعليه، فإن اهتمام هذه الدراسة سينصب على سبر أغوار الناحية العقلية في الإنسان ومن ثم الاهتداء إلى أسلوب ملائم في التعلم يتمشى مع الطبيعة الأصلية لهذه الحياة، حيث يتم التعلم الإنساني بإدراك عميق لعلاقة التعلم بالعقل. وأهمية مبحث العقل تبدو واضحة إذا هي أوقفتنا على آلية حدوث العملية التعلمية لدى الإنسان، وكيفية التوصل إلى التعلم الفعال — الذي يوجد لدى المتعلم القناعة بما تعلم، ويجعله جزءاً لا يتجزأ من حياته الفكرية. وبذلك نضمن تخرج أجيال مفكرة تزن المفاهيم بمنطق العقل ومعايير الفطرة السليمة، وتستقل في تفكيرها عن كل ألوان التبعية، وتبعث الطمأنينة في النفس. من هنا كانت أهمية هذه الدراسة نابعة من أهمية مبحث العقل نفسه وصلته الوثقى بعملية التعلم.

٣ـ هدف البحث

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الوارد في المشكلة، وهو: التوصل إلى أسلوب تعلم فعال!

ولما كان التعلم في أساسه متعلقًا بالإنسان البشري صاحب الفكر وحامل العقل، فإن البحث سيحاول التوصل إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ـ تحديد أهمية العقل، ومفهوم العقل

٢ـ التعرف على كيفية حصول عملية العقل (التفكير) عند الإنسان وآليته، أو أداته، وهو الدماغ

٣ـ الاستدلال على التعلم العقلي: طبيعته، نظرياته، وأنواعه

٤ـ الاستدلال على الجسور العقلية الموصلة إلى تعلم المعلومة الجديدة

٥ـ استنتاج كيفية التدريس لإحداث التعلم العقلي

٤ـ مسلمـــات البحـــث

يمكن — اعتمادًا على نتائج البحوث العلمية — تقرير بعض الدلائل التي أصبحت مقبولة كحقائق علمية. وتفيد هذه المسلمات (التي معظمها ذات طبيعة عضوية) في دعم العديد من الاستدلالات على التعلم العقلي التي سيستند إليها البحث فيما بعد. ومن هذه المسلمات مايلي:

١) حدوث نمو في خلايا دماغ الجنين البشري، خلال مراحل الحمل وبعد الولادة بفترة قصيرة. وقد احتسب بعض العلماء نمو الخلايا في الدماغ، فتبين أن التكاثر يتم بمعدل ٢٥٠ ألف خلية في الدقيقة الواحدة [٣، ص٣].

٢) لا يختلف الناس في الحركة الحيوية (البيولوجية) الجارية في داخل الجسم عند استقبال المعلومة، وعند فك رموز شفرتها.

٣) تختص مناطق معينة في الدماغ بوظائف محددة، إلا أنها جميعًا تبدو متكاتفة عند حدوث التعلم.

٤) يتألف الدماغ البشري من ١٠٠ بليون إلى تريليون خلية، يتصل بكل واحدة منها ٨٠ألف وتر متوازن [٤، ص١٠١]، ولدى الدماغ قابلية اختزان عدد هائل من المعلومات يصعب تحديدها.

٥) تؤثر البيئة في نمو الاستعدادات التعلمية لدى الإنسان، وخاصة خلال السنوات الخمس الأول من حياته.

٦) يوجد في الدماغ البشري استعداد هائل للتعلم خلال حياة الفرد [٥، ص ص ٦٥-٦٦]، ويستثنى من ذلك التعطل الدماغي، كالورم.

٥- فروض البحث

الفرض الأول: «الدراسات النظرية» أساليب بحثية مقبولة للوصول إلى الاستدلالات وإثبات الحجج والتعليل المقبول والمعقول والنتائج بالبرهان المنطقي.

الفرض الثاني: العقل أساسي لحدوث التعلم.

الفرض الثالث: هناك علاقة وثيقة بين العملية العقلية والجهاز العصبي.

الفرض الرابع: تشترك في التعلم العقلي النواحي (الأبعاد، المجالات) الأخرى للشخصية الإنسانية.

الفرض الخامس: يشتمل التعلم العقلي على أنواع عديدة من التعلم، إلا أن التعلم الاستظهاري والتعلم المفهومي (بالمفهوم) أكثرها بروزًا في العملية التعليمية القائمة.

٦- حدود البحث

مجال التعلم واسع ومتشعب يصعب حصره وتحديد طرقه ونظرياته وأنواعه. والإنسان البشري الذي يقوم بعملية التعلم كائن شديد التعقيد وبالغ الإبداع في الخلق.

لذلك ولما كان موضوع التعلم وموضوع الإنسان من الصعوبة بمكان معالجته معالجة كاملة، فقد رأى الباحث أن يقتصر على ناحية واحدة في الإنسان هي العقل ويتناول جزءاً من التعلم الذي يحدث في هذه الناحية.

كذلك سيقتصر البحث على إثبات الاستدلال للتعلم العقلي بالبرهان والحجة والتعليل [٦، ص٥٢].

هذا إلى جانب الإيجاز الشديد القسري الذي قد يؤثر أحيانًا في التغاضي عند الاسترسال المحبذ، وذلك تقيدًا مع شرط الدورية العلمية المقدم لها البحث في تحديد عدد الصفحات.

٧ـ منهج البحث

يصعب البحث عن تعلم فعال، والاستدلال عليه، ثم تطبيقه في تجربة ميدانية، في دراسة واحدة، وذلك لأن أهم جوانب البحث وهو العقل من الموضوعات التي مازالت معالمها، وحقائقها، وطريقة عملها، غامضة أو يكتنفها بعض الغموض. والواقع أننا كلما تعمقنا في دراسة هذا الموضوع كلما وجدنا أنفسنا في متاهات أكبر [٣، ص ص٣ـ٦].

ثم إن البحث في أسلوب تعلم يتصف بالعقلانية إنما يقتضي مناورة واسعة في حقل واسع. هذا إلى جانب أن ربطه بواقع المسلمين لن يكون بالأمر السهل، لعدم توافر الدراسات العديدة في هذا المجال.

لذلك كله فإن الباحث يتناول بحث (التعلم العقلي) على مرحلتين أو في دراستين، هما:

١) الدراسة «النظرية» الحالية التي سيتبع فيها أسلوب «التفسير النقدي» [٦، ص ص٥١ـ٥٣]. وما يتطلبه هذا النوع من الأساليب من وسائل أساسية مستخدمة في النشاط البحثي. ويهدف الباحث من اتباع هذا النوع من أساليب البحث الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره [٧، ص١٨٨].

ولما كانت المعالجة الأولية لبحث كالتعلم العقلي بحاجة إلى مقدمات ووقائع، ومن ثم القيام بالتجربة الواقعية، فقد أجاز القياسيون مزاولة النشاط البحثي عن طريق «التفسير النقدي» لما له من مميزات تتوافق وطبيعة البحث. وهذه المميزات هي:

أ ـ الوقوف على النظريات والآراء التي أثارت الجدل والشكوك.

ب ـ إثبات الحجج الواضحة المرتكزة على بيانات منطقية وخبرات سهلة البرهان أثناء عملية المناقشة والاستنتاج [٦، ص٥٢].

٢) الدراسة «الميدانية» اللاحقة لقياس مدى حدوث التعلم في أنواع التعلم العقلي في المدارس والجامعات.

وسنتبع في تلك الدراسة أسلوب «الدراسة الوصفية»، وخاصة ما كان منها من نوع الدراسة السببية [٦، ص١٢٤]، لمعرفة ظاهرة التعلم العقلي، ومقارنة الدراسة في مجالات معينة بالمدارس والجامعات، وتبني نموذج لتعلم عقلي.

٨ـ تحديـد المصطلحـات

لما كان المصطلح الرئيس للبحث — العقل — يحتاج إلى تعريف دقيق مدعوم بالحجة والتعليل، والبرهان المنطقي والعلمي، فإن البحث سيفرد الفصل التالي كاملاً لمعالجة هذا المفهوم وما يتعلق به من المفاهيم الأخرى، بإيجاز شديد.[٦]

ثانـيًا: العقـل

يتميز الإنسان عن الحيوان بالعقل. أما باقي السمات الظاهرية. لكلا الكائنين كالحاجات العضوية والحواس وغيرها، فإنها — وإن اختلفت أحيانًا في الموضع من الجسم بين الإنسان والحيوان، أو اختلفت الطريقة التي تعمل بها — إلا أنها تؤدي لدى الكائنين وظائف متشابهة. وتميز الإنسان بالعقل يجعله يختلف عن الحيوان في الطريقة التي يهتدي بها «لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيىء لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى، والعمل به، واتباع صلاح أخراه، فهو يفكر في ذلك كله دائمًا ولا يفتر عن الفكر في طرفة عين» [٦، ص١].

٦ـ توخى الباحث الإيجاز التزامًا مع شروط الدورية بعدد الصفحات، إلا أنه تمت مناقشة جانب من الموضوع بالتفصيل في بحث: «تعلم عال بالفكر» سلسلة البحوث التربوية بكلية التربية بالمدينة المنورة ١٤٠٨هـ، والبحث المنشور بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

١ـ أهمية العقل

إن تفضيل بني آدم على غيره من المخلوقات موضوع مقطوع بصحته بنص القرآن الكريم. يقول الله تعالى في كتابه العزيز: ﴿ ۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (الإسراء، ٧٠).

وسبب هذا التفضيل هو العقل (اللب، البصيرة، . . .) الذي وهبه الله للإنسان. يقول رسول الله ﷺ: «ما خلق الله خلقًا أكرم عليه من العقل.» ويقول عليه السلام: «ما كسب أحد شيئاً أفضل من عقل يهديه إلى هدى، أو يرده عن ردى» [٨، ص٦٠٠]. كما نستبين هذا التفضيل من تسخير الله الكائنات التي تقع في حيز الإنسان للإنسان إذا أدرك سننها واكتشف كنهها. يقول الله تعالى: ﴿ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً ﴾ (لقمان: ٢٠).[٧]

يتضح من موضوع التفضيل والتكريم، ومن موضوع التسخير والإنعام أهمية العقل الذي جعله الإسلام مناط التكليف والخطاب في الإنسان، ليقوم باستخدامه في عبادة الله تعالى، وزيادة الصلة به، وبإعماله في مختلف شؤون الحياة. ويقتضي مفهوم المخالفة لهذا الإعمال أن الإنسان محاسب على التعطيل، أو التقصير، أو الانشغال عن إعمال العقل لأقصى طاقة.

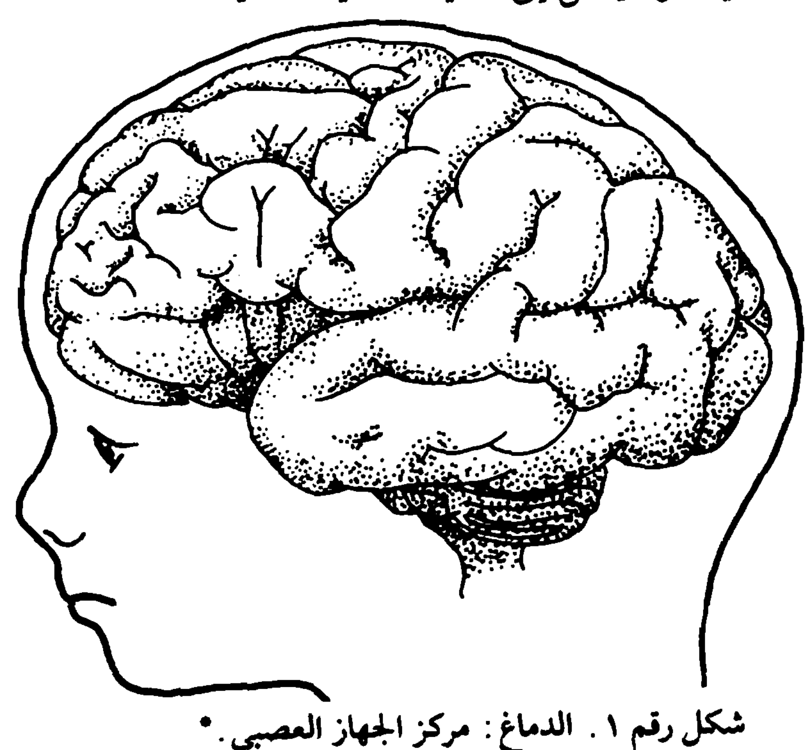
٢ـ مفهوم العقل

يُعرّف العقل في معاجم اللغة بتعريفات مختلفة، فيُعرّف بأنه الحجر والنهي، والإمساك، والتحكم، والضبط، والعلم بصفات الأشياء، والتمييز بين الحسن والقبيح، والخير والشر. ويوصف كذلك بأنه مكان الوعي، والفكر، والشعور، والإرادة، والقوة المتهيئة للعلم، والحصن، والملجأ، والقلب.

٧ـ انظر كذلك سور الرعد، ٢؛ العنكبوت، ٦١؛ لقمان، ٢٩؛ فاطر، ١٣؛ الزمر، ٥؛ إبراهيم، ٣٢، ٣٣؛ النمل، ١٢، ١٤؛ الحج، ٦٥؛ الجاثية، ١١، ١٢؛ الزخرف، ١٤؛ وغيرها.

وحيثما ورد لفظ العقل في كتاب الله فهو على صيغة أحد هذه الافعال (عقلوه، يعقلها، يعقلون، لا يعقلون، تعقلون). وواضح أن الفعل حركة وعمل وليس اسمًا جامدًا أو ماديًا.

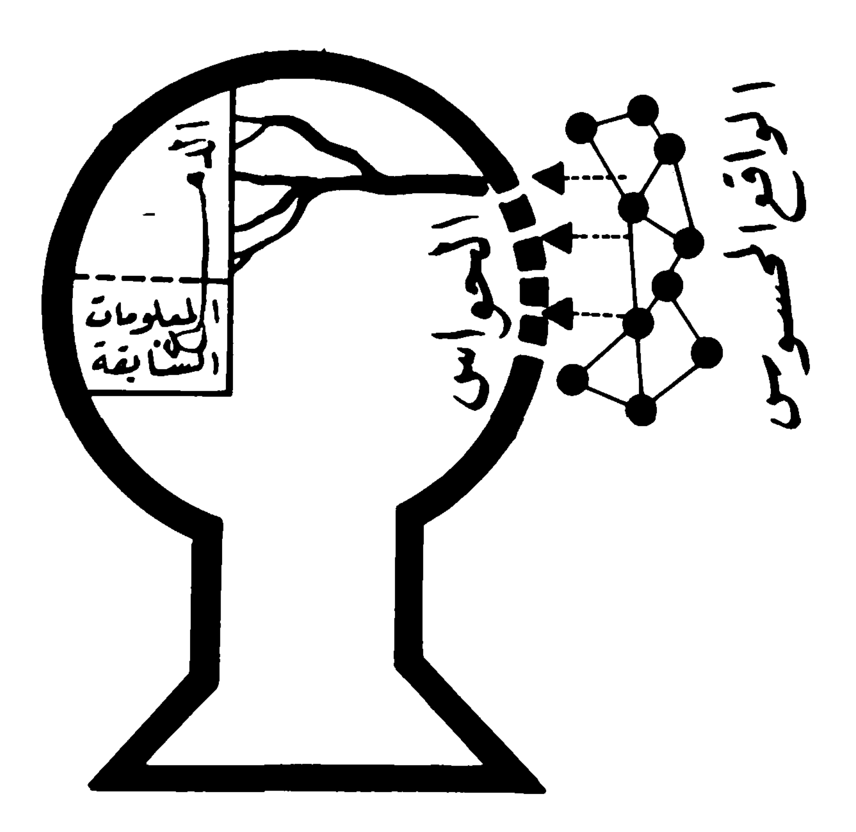
نستطيع من هذا كله القول بأن العقل ليس شيئاً ماديًا محسوسًا أو ملموسًا، كالدماغ والمخ والمخيخ، بل هو عملية. والخطأ الشائع مرادفة العقل بالدماغ، أو الذاكرة، أو مكان الوعي، أو القلب؛ إلا أن كل من قال هذا يذكر ذلك على أنه من قبيل تقريب الفهم ولا يجزم بأنه شيء مادي. ومن أشهر المعاصرين الذين حاولوا بما لديهم من خلفية واسعة في علم الأعصاب تقديم مفهوم للعقل العالمان اكلز [٩، ص١٥٢]، وبنفيلد [١٠]. فوصفاه بأنه النفس الواعية، أو المدركة، أو ما شابه ذلك. وقد فتش أمثال هؤلاء من علماء الأعصاب التجريبيين الجهاز العصبي والدماغ (شكل رقم١) جزءاً جزءاً، ومنطقة منطقة، بما في ذلك قشرة الدماغ فلم يصلوا إلا إلى التحديد المجمل لمناطق التذكر أو الوعي. كذلك فإن جهاز BAT المكتشف في يناير ١٩٨٨م (وإن كان يفوقها جميعًا) فإنه استطاع فقط تحديد مناطق الدماغ بدقة متناهية، ولا يصل إلى ماهية العملية العقلية.



شكل رقم ١. الدماغ: مركز الجهاز العصبي.*

* W. Maxwell Cowan «The Development of the Brain», in *The Brain*. New York. Scientific American, 1979, P.59.

على أننا نفهم من حدوث الإدراك والفهم وإصدار الحكم بأن العقل كما هو ليس شيئاً ماديًا، بل هو عملية معقدة (شكل رقم٢) يقوم بها الإنسان ويتم بها إدراك حقيقة الشيء والأفعال، وإصدار الحكم، ثم الاقتناع به وتبنيه كي يصبح واحدًا من مفاهيم الإنسان في الحياة. وقد وصف العقل بأنه الطاقة والقوة «المتهيئة لقبول العلم». [٨، ص٦٠٠] وهذا صحيح كأحد شروط عملية العقل.



شكل رقم ٢ . عناصر العقل في الإنسان.

٣ـ الربـــط

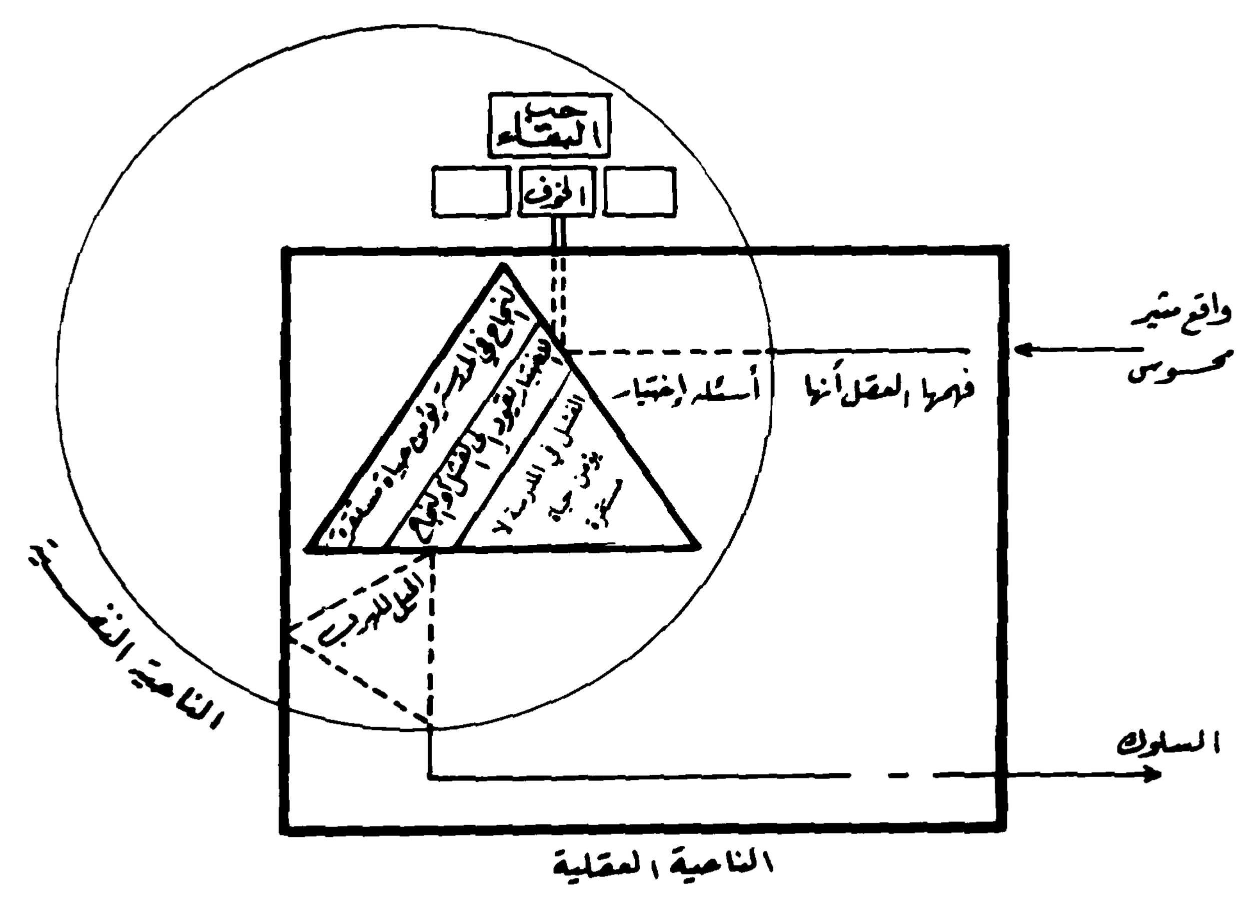
لقد تم شرح العقل بمنتهى البساطة في محاولة لتقريب الفهم وكمقدمة لماسيلي من بحث التعلم العقلي، إلا أن العملية ليست بالبساطة التي تبدو عليها، فهناك عوامل عديدة تؤثر وتتأثر بالعملية العقلية. منها ما هو غير منظور مثل النفس أو الناحية النفسية، أو الوجدان.

والنفس، أو الناحية النفسية، من المفاهيم الزئبقية التي تنفلت عن التعريف؛ إلا أنا سنميل فيمايلي إلى تقريب مفهومها، والاستدلال عليها.

ويمكن تفسير مصطلح «الناحية النفسية» في الإنسان بأنها الكيفية التي يجري عليها إشباع الغرائز والحاجات العضوية. [١١، ص٦٩] وبعبارة أخرى هي الكيفية التي ترتبط بها دوافع الإشباع بالمفاهيم، فهي مزيج من الارتباط الذي يجري طبيعيًا في داخل الإنسان بين دوافعه ومفاهيمه.

أمـا ارتباط الناحية النفسية بالناحية العقلية، فلعل الشكل رقم ٣ والمعادلة التالية تزيد الصورة توضيحًا.

مثير ← نفس ← عقل ← عقل ← سلوك (لفظي، حركي، رمزي، إلخ)



شكل رقم ٣. ارتباط الناحية العقلية والناحية النفسية عند الإنسان والسلوك الناتج في موقف معين.

ثالثًا: التعلم العقلي

هناك العديد من تعريفات التعلم ونظرياته، تتشكل عادة بحسب وجهة نظر المعرّف أو المنظِّر. إلا أن هناك عاملاً مشتركًا بين غالبية هذه التعاريف وهو أن التعلم يؤدي إلى حدوث التغير في المتعلم، أو في جزء منه.

ولعل المعلومات والخبرات السابقة، أو مناطقها، هي جوهر هذا التغير، مما يدل على بروز مكانتها في الإنسان. وهذه المعلومات والخبرات تتكون عند الإنسان طوال فترة حياته إضافة إلى المعلومات الوراثية التي تنتقل إليه عن طريق الجينات [٥، ص٦٤]. وإنا نميل إلى فهم تعليم الله لآدم عليه السلام الأسماء: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا . . . وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾﴾. (سورة البقرة: ٣١-٣٣) بأنها أسماء الاشياء بذواتها، وصفاتها، وأفعالها [١٢، مج٢، ص٥١]، أو طرق فهمها. فهذه الآيات تدل على أن المعلومات السابقة لابد منها للوصول إلى المعرفة، أي معرفة. فآدم عليه السلام قد علّمه الله أسماء الأشياء، أو مسمياتها، فلما عرضت عليه عرفها. ثم إن خاصية المعلومات السابقة كعامل أساسي من عوامل العقل حتمية. فالعقل «وإن كان فطرة، ووجوده حتمي لدى كل إنسان، ولكنه تكوين يجري بفعل الإنسان.» [١٣، ص١٩٤] وهذا هو مفهوم الآية الكريمة: ﴿ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ﴾ (سورة الروم: ٣٠) وفيها إشارة منه تعالى إلى ما صنع وأبدع وركز في الانسان من قوة على معرفة الايمان.

وتتضمن دراسة التعلم مراجعة عدد كبير من حقول المعرفة بما في ذلك الدراسات الإسلامية، واللغة، «والسيبرنتيكا»، والتاريخ، وعلم النفس (السيكولوجي)، والتربية، والاجتماع، والأجناس (الأنثروبولوجيا). ومع هذا المدى الواسع الذي يشمله التعلم، فإن التعليم القائم بالمدارس مازال مقتصرًا على حقول من المعرفة كتصميم المناهج، وإجراء التقويم، والإشراف التربوي، والتنظيم الإداري، وتحديد دور المدرس والطالب. فيكون بذلك جوهر القضية، وهو عملية التعلم العقلي، غائبًا. لذلك كان الوقوف على طبيعة التعلم العقلي ونظريته وأنواعه وما يتصل بذلك من الأمور التي تحدد معالم الكيف السليم للتعلم الصحيح من المقتضيات الضرورية لبحث يتعلق بالاستدلال على التعلم العقلي وأثره في بناء الشخصية.

١ـ طبيعة التعلم العقلي

إن معظم التغيرات العضوية (البيولوجية) الحادثة للإنسان نتيجة لعملية التفكير العقلي، أعني نقل الحواس للإشارات الحسية إلى مركز الحس الرئيس في الجهاز العصبي (الدماغ) واختزانه فيها، مازالت غامضة ومحل جدال بين العلماء المختصين. ويتفق غالبيتهم على وصف الإحساس بأنه نوع معقد من التعلم، وعلى أن التعلم يحدث بعض الاختلافات الكيميائية في الجسم. وقد لاحظ كاندل في دراسة على بعض الحيوانات حدوث تغيرات على المستوى الخلوي (الخلية)، وعلى المستوى الجزئي، نتيجة للتعلم والتذكر. وأضاف: «أنه مع تسليمنا بأن الدماغ الإنساني شديد التعقيد، إلا أن البحوث تشير إلى وجود دلائل يمكن تمييزها في عدد صغير من الخلايا العصبية نتيجة نشاطات العمليات العقلية» [١٤، ص٣٨].

ويذكر هذا الباحث — أيضًا — أن النتائج الأولية لدراسته وزملائه على بعض الحيوانات تبين بأن: «الخلايا تبذل جهدًا للتحكم في السلوك المعين، وقد يكون هذا الجهد أحيانًا قويًا أو متمكنًا، كالتحكم القائم في نشاط القلب.» ومع أن مقارنة الإنسان بحيوان الإبليسيا في دراسته بحاجة إلى تمحيص أكبر، فإن الباحث يكرر باستمرار نتيجته القائلة: «يمكن تعديل — أو إحداث تعديل — في السلوك نتيجة التعلم، على أن تعديل السلوك — استجابة للخبرة والذاكرة والقدرة على الاحتفاظ بذلك التعديل لفترة من الوقت — هي من الوظائف البارزة» [١٤، ص٣٨].

وتؤكد هذه النتيجة مجددًا على أثر العقل في حدوث التعلم، فالتعلم والذاكرة من العمليات العقلية المتميزة في الإنسان.

٢ـ نظرية التعلم العقلي

لقد بحث موضوع التعلّم عدد كبير من العلماء والأدباء والفلاسفة على مر العصور، وذلك لأنه وسيلة من وسائل المعرفة الرئيسة، بل هو وسيلة الحياة والبقاء. ولا يقتصر التعلم — إذا أخذناه بمعناه الواسع — على بني الإنسان، فاتقان الفيل الوقوف على رأسه،

وإجادة الكلب البوليسي التعرف على المخدرات وتعقب المجرم وحجزه، هو عند مدربيهم من قبيل التعلم. وهكـذا الأمر عند مدربي الحيوانات الأخرى، بل ويحمله بعضهم إلى النبـاتات. ونميل نحن إلى تسمية هذه الظواهر بالتدريب وليس التعلم، لعدم حصول عملية العقل لديها.

وقـد برز العـديد من العلماء المختصـين بالتعلم البشري في هذا القرن، وظهرت النظريات العديدة لتأويل التعلم وتفسيره. وقد عدد هيلجارد وباور [١٥] حوالي اثنتي عشر نظرية تعلم مختلفة. وغالبية هذه النظريات مذكورة في كتب علم النفس وأصبحت معروفة لدى كل من له صلة بالتعلم فلا داعي لتفصيلها.

كذلـك لن يحاول البـاحث الـدخـول في موضـوع الـذكاء، فهو، وإن كان بحثًا ضروريًا — إلا أنه موضوع طويل سبق إليه الكثيرون؛ فقد بحثوا الذكاء بحثًا مستفيضًا من حيث: التعـريف، والقدرة الخاصة والاستعداد الخاص، والعلاقة بين الذكاء والقدرات الخاصة، وقياس الذكاء، وثبوت نسبة الذكاء، والنمو العقلي، وأنواع اختبارات الذكاء، والفـروق الفـردية في الذكاء، وضعاف العقول والموهوبين، والفروق بين الجنسين الذكر والأنثى، إلى غير ذلك من البحوث العديدة، وعلى عدة مستويات بدءاً من كتب المبادىء، وحتى فروع التخصص الدقيق. لذلك فإن بحثه مجددًا لن يكون إلا تردادًا لما قيل. وعليه يكتفي الباحث بالقول إن الذكاء: «قدرة عقلية فطرية عامة، وضرورة لازمة لجميع أساليب النشاط العقلي» [١٦، ص١٧٨]. ولقد بلغ انتشار بحوث الذكاء أن استحدثت لها حقل في الحاسب الآلي (الكمبيوتر) سمي بـ«الذكاء الاصطناعي»؛ وهو — اصطلاحاً — حقل الاستقصاء العلمي المختص بتصميم الأنظمة الآلية الذكية التي تستطيع (كما يُظن) محاكاة العملية العقلية في الإنسان [١٧].

إلا أن الذي لم يُتطرق إليه كثيراً هو البديهة. والإنسان يفترق عن الآلة الذكية، وعن المخلوقات الأخرى، في أشياء عديدة أكثرها تميزًا هو: الحس السليم، والفهم بالبديهية، أو البديهة. فالإنسان الطفل — دون أي آلة أو برنامج مهما بلغ من الدقة والسرعة — يستطيع

الحكم السريع بالبديهية أن الذي دخل البيت لتوه حليق الرأس هو أخوه. ومن صفات البديهية في الإنسان نفاذ البصيرة، ومثال ذلك إدراك ابن عباس (رضي الله عنه) وهو دون الحلم، أن سورة النصر تشير إلى اقتراب أجل رسول الله ﷺ أعلمه له الله [١٨، مج١، ص٢٠٣]. وفي الأثر: «بالإحسان في البديهية تفاضلت العقول» [١٨، مج١، ص٣٠٥].

والحس السليم، والبديهة، وسرعة البديهة، من الصفات التي تميز بها المسلمون ودراستها من البحوث الشيقة التي يجب التعمق فيها، إلا أن هذه الدراسة، وهي تحاول الإيجاز، ستركز على كيفية حدوث التعلم العقلي. لذلك فهي ستقتصر على التعلم الذي يحدث نتيجة لربط الواقع المحسوس بالمعلومات السابقة في دماغ الإنسان. ومن صفات هذا التعلم أنه على الترتيب التسلسلي: هادف، ذو معنى، يولد مفهومًا، يعدل سلوكًا، يكسب صاحبه قيمة، ويتميز بالسرعة أحيانًا.

يمر الإنسان بالعديد من مواقف التعلم، ولكنها قد لا تبقى وتستقر عنده وإن أحدثت بعض التغيرات الفيزيولوجية أو السلوكية الآنية. فمثلاً قد يتعلم الإنسان أن القهوة التي شربها لتوه قليلة السكر، أو أن رائحة الزهرة التي شمها زكية، أو أن اللون الأخضر مناسب لغلاف الكتاب. ومن هذا القبيل تعلم المهارات كتعلم ركوب الدراجة والسباحة الذي يحدث بدءًا نتيجة لعملية التفكير الأولية؛ وقد تشترك في حدوث هذا التعلم العقلي أكثر من حاسة، كما قد يُنتج مفهومًا عندنا أو عند المتخصص في تذوق القهوة، وذلك إلى أعملنا العقل في إنزال الحكم على الواقع كأن نقول: إن القهوة قليلة السكر هي ذات فائدة للجسم وتعمل على خفض معدل السكر في الجسم، وإن مرض السكري من الأمراض التي يصعب التخلص منها، إلى غير ذلك من ربط الفكر بالواقع. عندئذ يصبح التعلم مفهومًا فكريًا، أو مفهومًا قيميًا، فنتبنى شرب القهوة بالسكر القليل. أما إذا بقي الحكم على أن القهوة هي قليلة السكر فهو حكم عقلي أو تعلم استظهاري وليس مفهومًا عقليًا أو تعلمًا معرفيًا أو قيميًا.

٣ـ أنــواع التعلــم العقلــي

يشتمـل التعلم العقـلي بمعنـاه الـواسع على جميع الأنواع، والأنماط والأساليب، والتراكيب، التي يكون العقل واسطة فيها، أو يرتبط فيها العقل مع النفس، أو جوانب الشخصية الأخرى. إلا أن الأنواع التي أمكن الاستدلال عليها، ويمكن البناء عليها في المدارس والجامعات، هي الآتية:

١) التعلـــم الاستظهاري،

٢) التعلم المفهومي، ومنه:

أ - التعلم المفهومي المعرفي

ب - التعلم المفهومي القيمي

وفيما يلي تفصيل هذه الأنواع.

أ - التعلــم الاستظهــاري

ينتشر التعلم الاستظهاري أو الاستذكاري (الحفظ، التسميع) كثيرًا في مدارسنا على شاكلة معينـة، فترى طلابنا ينكبون على حفظ جميع المواد المقررة من غير استثناء، سواء أكانت هذه المادة سورًا من القرآن الكريم، أو قصائد شعرية، أو إحصاء وأزمنة تاريخية، أو نصًا فيزيائيًا، أو معادلة كيميائية، وحتى الحركات الرياضية في التربية البدنية. والحفظ ليس وقفًـا على عمـر من الأعـمار الـزمنية، أو مرحلة من المراحل المدرسية، فإن طالب الأول الابتدائي يتساوى في الحفظ مع طالب الشريعة السنة النهائية.

وسيحاول البحث الميداني، المكمل لهذا البحث، دراسة هذه الظاهرة وقياسها على فترات متباعدة لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم العامة وطلاب المرحلة الثانوية في الكيمياء. وتشمل تلك الدراسة قياس مواضيع يشترط فيها الحفظ كالتعريفات، ومواضيع تقـوم على الفهم بالمعنى كحل مسألة رياضية، ومواضيع تقوم على الفهم بالقيمة كإبداء الرأي الشخصي في قضية مهمة للمستفتي. كذلك ينتظر بناء على تنظير التعلم العقلي في هذه الدراسة أن ينهض هذا البحث أو أي باحث آخر، بدراسة التعلم الاستظهاري في حفظ القرآن الكريم بهدف المقارنة بين الحفظ الاستظهاري والحفظ بالمفهوم، وذلك بين فئـات متعددة من حفظة كتاب الله، كالطالب الصغير، والشاب، والحافظ، والطبيب، والأديب، والمهندس، وغيرهم.

ويتم التعلم الاستـظهاري للمعلومة الجديدة بارتباط هذه المعلومة بعناصر صغيرة موجودة في التركيب العقلي. والتركيب العقلي هذا cognitive structure اصطلاح يقصد به الكيفية التي يتم بها استيعاب المعلومة واختزانها في تنظيم معين، مثل الترتيب الخطي linear ordering فإنه من التراكيب العقلية الداخلية [١٩، ص٢٢٠].

ويقبل الإنسان على الاستظهار لعدة أسباب، منها:
١) إنجاز المقرر الاستظهاري كما يحدث في المدارس والجامعات.

٢) الـدافـع الداخلي للاستظهار كحفظ آيات القرآن الكريم: فالحفظ هنا مرتبط بالاقتناع العقلي باستحباب حفظ القرآن، أو سور منه. والتعلم الاستظهاري في هذه الحالة متميز ولا تنطبق عليه نظرية الاستظهار المعروفة في الغرب.

٣) انعدام وجود مفاهيم ملائمة في التركيب العقلي ترتبط بها المعلومة الجديدة، أو عدم اكتشاف الربط بين المفاهيم القائمة في العقل وبين المعلومة الجديدة. ومعنى ذلك أن كل جزء أو وحدة من وحدات المعلومة الجديدة سوف تختزن بشكل اعتباطي في تركيب عقلي قائم؛ لذلك فإن التفاعل الحادث بين المعلومة الجديدة والمعلومات المختزنة في ذاكرة الدماغ ضئيل أو معدوم. على أن الأمر يتم أحيانًا بالاستدلال وهو البديل الذي يقوم به العقل عند تعذر الاسترجاع الحرفي (النصي) للمعلومة. ويستدل الإنسان بتذكر الواقعة أو بإحصائها، أو بتداعي المعاني.

ويصبح التعلم الاستظهاري ضروريًا عند تعرض الإنسان لحقل جديد من المعرفة لا يتـوافق مع ما هو معروف عنده من معلومات أو خبرات سابقة. وبعض هذه المعلومات الجديدة قد لا تكون لها أهمية عند الشخص، كتعلم اسم رئيس الدولة الأفريقية البعيدة هل هو «ارابـمــو»، أم «ارامبــو»؛ وكـالمفـردات الهـذرية الـتي لا معنى لها كلفظ «افنستمبكتكلفتاكموها»، أو أرقام الهواتف، أو معلومات أخرى لا يمكن ربطها بعناصر التركيب العقلي للفرد.

لذا فإن المعلومـة تختـزن بشكل اعتباطي عند الشخص، وكل المعلومات المتعقلة بالاستظهار موزعة بشكل اعتباطي في تركيب عقلي. وليست مربوطة بمفاهيم معينة ملائمة لها في تركيب عقلي [٥، ص٥٠٦].

وهناك أساليب تساعد على التذكر — سنبحثها بالتفصيل عند كلامنا عن الجسور العقلية، وعن التدريس — ويمكن أن تفيد في تحسين عملية الاسترجاع، ومنها: التنظيم، والربط، وطرح البدائل، وفن الاستذكار أو تقوية الاستذكار.

ب ـ التعلـــم المفهومـــي

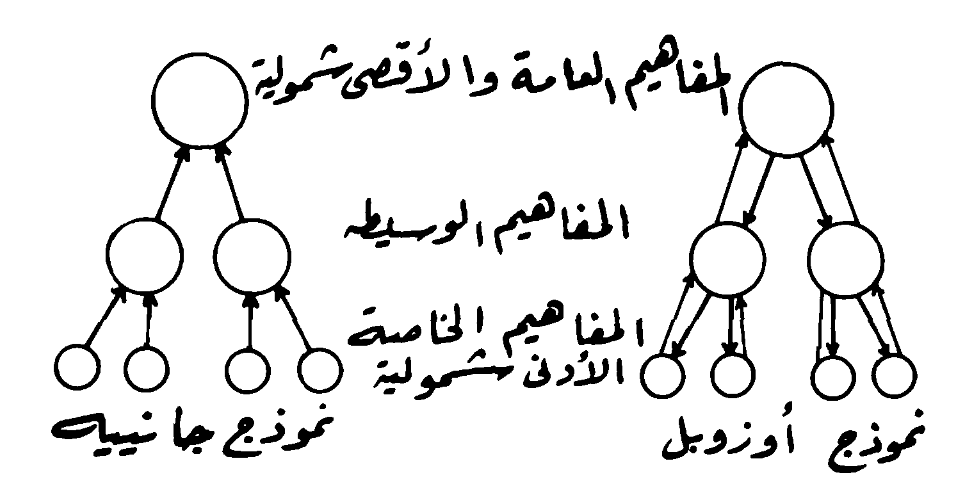
يقصد باصطلاح (التعلم المفهومي): العملية العقلية الهادفة ذات المعنى، التي تنتج مفهومًا. ويتم حدوث ذلك بربط المعلومة الجديدة بمعلومة سابقة في تركيب عقلي للإنسان (الشكل رقم ٤) [٥، ص٧٥].



شكل رقم ٤. ارتباط المعلومة الجديدة بالتركيب العقلي.

* Joseph Novak, *A Theory of Education. Ithaca,* N.Y.: Cornell University Press, 1979, pp.75, 126.

ومن شأن التركيب العقلي أن يقوم بتنظيم المفاهيم الممثلة للخبرات الحسية، بحيث توجد ارتباطات بين عدد من العناصر القديمة وعدد من العناصر الجديدة. ويبدو (التركيب المفهومي) على شكل غصن مقلوب ترتبط فيه العناصر الثانوية للمعلومة بمفاهيم أكبر وأعم وأشمل (الشكل رقم ٥) [٥، ص٥٠٦].



شكل رقم ٥. نماذج التركيب المفهومي.

إن هذا التصور للتركيب العقلي مبني على ما لدينا من معلومات عن معنى الذاكرة عند الإنسان، فمع أننا لا نستطيع التحديد الدقيق للذاكرة مكانًا في الدماغ، وكيفية العمل، إلا أنا نعلم أن المعلومات تختزن في مناطق معينة من الدماغ، وأن عددًا كبيرًا من الخلايا الدماغية تشترك في اختزان المعلومات. ومادام الأمر كذلك فمؤداه — كما تبين في بعض التجارب على الحيوانات اللافقارية [١٤، ص٢٩] — أن الخلايا الدماغية الخازنة — إثر تعلم المعلومة الجديدة وارتباطها بالمعلومة القديمة ـ بحالة تغير تتكون فيها عقد عصبية جديدة، أو تتولد وظائف جديدة للخلايا. ونستنتج من ذلك أنه باستمرار تعلم المعلومات الجديدة تعلمًا عقليًا عن طريق ارتباطها بالمعلومات السابقة، تتولد زيادة في الخبرة تتلاءم مع طبيعة الارتباطات العصبية ومداها [٥، ص٧٥].

هذا النوع من التعلم هو التعلم بالمفهوم لأن الارتباط بالمعلومة السابقة إنما هو ارتباط بمفهوم، أو مفاهيم قائمة، تتعلق بها المعلومة الجديدة.

وقـد أسمينا هذا النوع من التعلم العقلي بالتعلم المفهومي لأن تكوّن المفهوم، أو المفاهيم، أو الارتباط بها، هو الطريقة التي تتم بها هذه العملية الهادفة. واستخدمنا كلمة هادفة للدلالة على أن التعلم بالمعنى هو الذي يميز هذا النوع من التعلم العقلي. وأبرز أنواع التعلم المفهومي هو التعلم «المفهومي لحصول المعرفة أو العلم،» والتعلم المفهومي «لحصول القيمة، أو تنظيم وإدارة السلوك.»

التعلـم المفهومـي المعرفـي. يتم التعلم العقلي — كما شرحنا — عن طريق ارتباط المعلومـة الجديدة بالمعلومة السابقة الموجودة في تركيب عقلي. والتركيب العقلي عبارة عن مفهوم أو مفاهيم ترتبط بشكل تصاعدي. ولا يتم هذا الارتباط إلا إذا كان التعلم للمعلومة الجديدة قد تم بالمعنى. فالإنسان، أو الحيوان، يميل إلى تجاهل المثيرات التي فقدت معناها أو حداثتها. وتفتقد المعلومة معناها إذا لم يستطع الإنسان فهمها واستيعابها عند تلقيها من الواقع المحسوس لأنها عندئذ لا تتمكن من الارتباط بمفهوم قائم موافق لها، فتكون تركيبًا عقليًا معينًا وتختزن بشكل اعتباطي أينما كان، أو أن المعلومة قد فقدت معناها، لأنها فقدت حداثتهـا نتيجـة للتعود عليها. وذلك كأن تتكرر على الطالب في الابتدائي، والمتوسط، والثانوي معلومة (المغنطة الدائمة بالدلك)، أو حادثة تاريخية معينة، بنفس المحتوى وطريقة الشرح. فهو وإن كان يستطيع شرح المغنطة بالدلك وحتى رسمها، أو سرد الحادثة التاريخية بأزمنتهـا وأشخاصها، إلا أنها قد فقدت معناها عنده. فكما تتطلب البطن الإشباع من الجوع، كذلك يتطلب الفكر الإشباع من الأفكار. وتذكر المثير الذي لا معنى له لا يعيش طويلاً في الذاكرة لضعف الارتباط. على أنه يحدث أحيانًا أن ندخل إلى الفصل متوقعين تكرار السيناريو وإذ بنا نفاجأ بمدرس جديد، أو أن المدرس قد بدل أسلوبه، فبدأ بطرح مشكلة علمية، أو قصة، أو نادرة، يجذب بها انتباهنا، فنعاونه في حلها وتأخذ المعلومة معنى لها عندنا — وإن كانت في النهاية تنتهي إلى نظرية المغنطة الدائمة مثلاً. وما حدث هو أن المعلومة الجديدة وجدت لها ارتباطًا بالتركيب العقلي القائم.

وللتعلم المفهومي المعرفي جانبان: عضوي (فيزيولوجي)، ونفسي (سيكولوجي). أما العضوي فهو أن بعض أشكال هذا التعلم تحدث في عمر زمني أطول أو أقصر من غيره،

فمثلاً يتعلم الأطفال اللغة الجديدة إذا ما حلوا في البلد الجديد بزمن أقصر من الكبار وبتركيب أدق. وقد لا يلحنون في ألفاظ اللغة الجديدة.ومرد ذلك أن العقل النامي أكثر مرونة للتوسع من عقل الشخص الكبير [١٠، ص٢٣٩]. كذلك هناك الجانب النفسي وهو الاضطرار إلى التعلم بالمعنى. فالطفل في البيت في مرحلة ما قبل الابتدائي يتعلم اللغة ويفهم المعنى لأنها وسيلة اتصاله، والتي قد تؤثر — في ظنه — على استمرارية حياته. ولعل هذا الجانب من التعلم هو الذي جعل بافلوف وسكينر وأمثالهما يربطون تعلم الإنسان الواعي بتعلم الكلب، والحمامة، والقرد؛ وجعلهم يسمون نظرياتهم المطبقة على الحيوانات بنظريات التعلم. مع أن التعلم الواعي له علاقة بالتاريخ الشخصي للمتعلم، وبالبيئة الثقافية المحيطة به.

وبعد فإن التعلم المفهومي المعرفي — التعلم بالمعنى، التعلم الهادف، الإصغاء الواعي — يضيف شيئاً ما إلى حركة الدماغ، فيترك سجلاً في ذاكرة الخبرة، أو المعلومات السابقة [٢٠، ص١٢]. وهذا السجل قد لا يوجد لولا ذلك التعلم، لان الدماغ، «لا يفكر لنا، بل إنه يخدم العملية العقلية لكل الإنسان» [١٠].

التعلم المفهومي القيمي. تشترك في هذا الشكل من التعلم المفهومي نواح (أبعاد، جوانب) عديدة في الإنسان، منها النواحي العقلي، والنفسية، واليدوية (المهارية). فالتعلم القيمي هو الذي يحرك السلوك، ويترك أثرًا مستمرًا في الإنسان، بتأثير من الخبرات التعلمية الثلاث: العقلية والنفسية والعملية.

والواقع أن المسلمين قد فهموا التعلم المفهومي، على أنه ذلك النوع من التعلم الذي يقود إلى السلوك الإيجابي. فعندهم أن الإنسان يمتلك مفاهيم، أو وجهات نظر تجاه الأشياء والأشخاص، والحياة ككل، تجعله يتصرف تجاهها بالنسبة لمفهومه عنها. ومجموعة المفاهيم هي التي تسيره ويقيس عليها. فمقياس الأعمال للإنسان المسلم مثلاً «هو الشرع وحده، فما حسّنه الشرع من الأفعال هو الحسن، وما قبّحه الشرع هو القبيح. وهذا المقياس دائمي فلا يصبح الحسن قبيحًا، ولا يتحول القبيح إلى حسن. . .» [١١، ص١١].

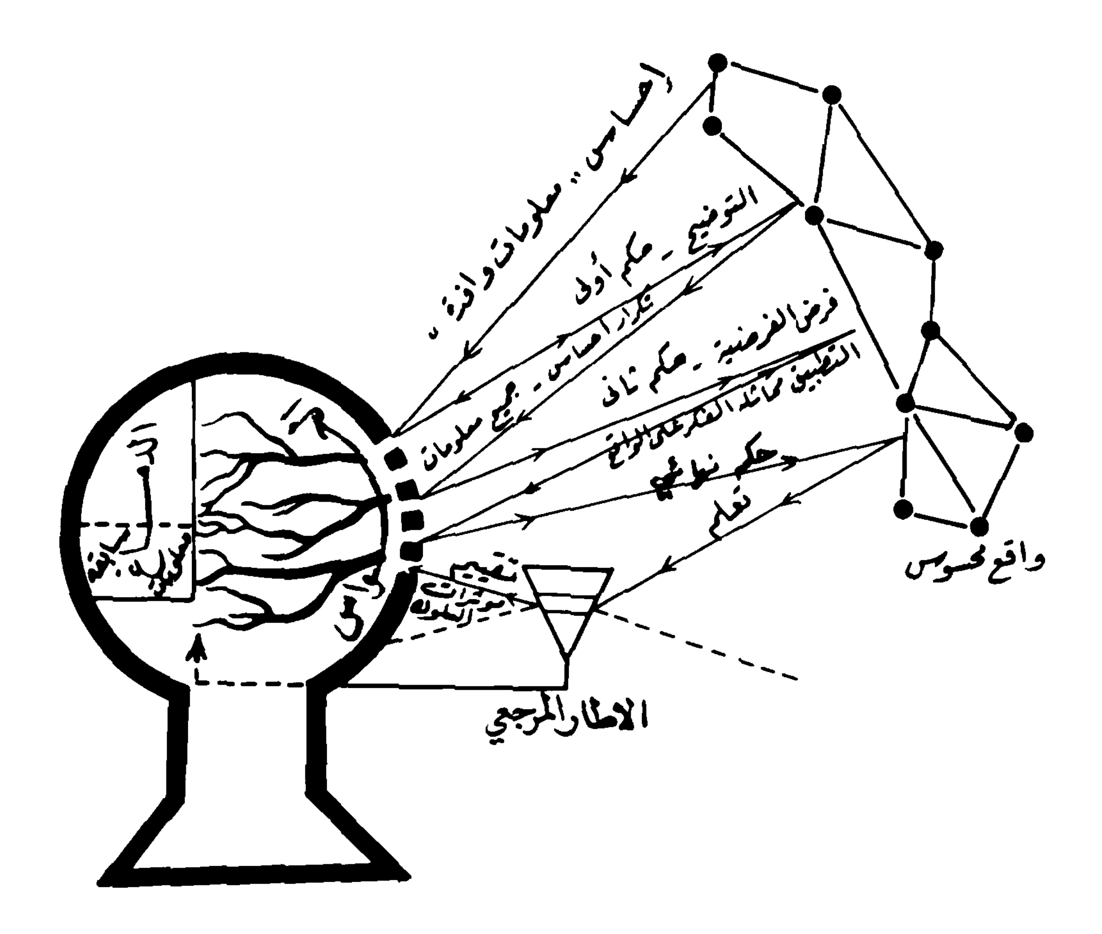
ويرى الباحث أن يطلق على هذا النوع من التعلم «التعلم المفهومي القيمي» لتفريقه عن التعلم المفهومي المعرفي الذي يقود كلى المعرفة، وذلك لأن كلمة قيمي تعني أنه ثمين لدى المتعلم يحرص عليه، ويتفاعل معه.

وتشترك في التعلم المفهومي القيمي الجوانب أو الأبعاد الثلاثة المتقدمة؛ واشتراك البعد المهاري أو العملي أمر أساسي، لأن هذا التعلم يقتضي التطبيق والالتزام بالعمل، فما لم يكن كذلك فهو بالمعنى وحسب أو تعلم معرفي فقط.

وتأثر سلوك غالبية المسلمين اليوم بالمفاهيم الغربية دليل على تمكن المفاهيم المادية والفكر الغربي في عقول المسلمين. فالغرب يقوم تفكيره وتقوم حضارته على أساس مادي، بينما الحضارة الإسلامية أساسها روحي [٢١، ص٥١٩]. وقد ازداد تعميق المفهوم المادي القيمي عند المسلمين وغيرهم بأزدياد الانشغال بالعلوم التجريبية والتكنولوجيا، وعلو قيمتها [٥، ص١١٥].

وحين يدعو القرآن الكريم إلى التعلم المفهومي بتعابير مثل التفكر، والتبصر، والتدبر، فإنما يحث المؤمنين على التعامل مع الواقع المحسوس بروية، وعلى تلقي المعلومات نتيجة للنظر في آيات الله، ومن ثم العمل بها. فيصف هذا التلقي الواعي بأنه من صفات عباد الرحمن الذين لا يخرون على آيات الله ﴿صُمًّا وَعُمْيَانًا﴾ [سورة الفرقان، ٧٣) فهم يدركون إدركًا واعيًا بصيرًا ما في عقيدتهم من حق، وما في آيات الله من صدق، فيؤمنون إيمانًا واعيًا بصيرًا . . . فهي حماسة العارف المدرك البصير» [٢٢، مج٥، ص٢٥٨]. ثم إن إنزال هذا الفهم على الواقع وربطه به مجددًا، هو تبنيه كمفهوم قيمي، فلم يكتف المتعلم بمفهوم المعنى بل أراد مطابقة المعنى على الواقع وبهذه المطابقة كما في الشكل رقم ٦ [٢٣، ص٣٦]. يتأكد من قيمة المعلومة الجديدة، وارتباطها الوثيق بتركيب عقلي موافق موافقة شديدة للمعلومة.

وقد أرشد رسول الله صلى الله ﷺ إلى هذا النوع من التعلم حين ربط التعلم بالقدوة، وكذلك حين كان يربط المعنى بالعمل. والأمثلة على ذلك كثيرة، منها قوله ص:



شكل رقم ٦ . التعلم العقلي: تعلم مفهومي قيمي.

«قـل آمنت بالله فاستقم»، (أخـرجه مسلم). ومنها شرح عبدالله بن عمر لطريقة تعلم الصحابة (رضوان الله عليهم) ما صفته: إنهم كانوا إذا تعلموا آية من القرآن عملوا بها. فقـد حفـظوا البقـرة في ثلاث سنوات. ورسالة علماء الأمة الإسلامية «علم يبلغ الغاية الممكنة، وعمل لا ينفك عن العلم» [٢٤، ص ص١٧٤-١٧٥].

٤ـ الربـــط

ويمكن أن نخلص إلى القول إن التعلم الاستظهاري يحدث دونما جهد واع (وإن كان هناك جهد من نوع آخر) لربط المعلومة الجديدة بإطار من المفاهيم، أو العناصر الموجودة في التركيب العقلي [٥، ص٨١]. وإذا ما حدث وارتبطت المعلومة الجديدة، بمفاهيم قائمة في التركيب العقلي، وتم الإدراك للمعنى، وصدر الحكم رأيت تبدلاً واضحًا عند المتعلم،

ثم إذا تم الاقتناع وتنزيل الحكم على الواقع والتبني، رأيت انفعالاً وتأثرًا وتعديلاً في السلوك. فمثلاً قارىء القرآن يحفظه، ثم قد يفسره شارحًا الآية شرحًا وافيًا، ثم قد يجهش بالبكاء. فالقارىء العادي قد لا يتأثر وهو يردد سورة العصر، ثم قد يأتي من يفهم معناها فهمًا متعمقًا فيقول مع الإمام الشافعي: «لو نزلت فقط سورة العصر كفتهم» أي لكفت الناس، بينما قارىء آخر تراه يجهش ولا يستطيع الاستمرار من فرط التأثر على التقصير في التواصي، أو خشية العذاب.

٥ـ بناء الشخصية. إن سبب الاختلاف بين أفراد ثلاثة، أو حالات الفرد الثلاث السابقة، عند التأثر بسورة العصر يعود إلى نوع التعلم العقلي الذي تم به تعلم السورة.

فالشخص الأول إنما تعلمها استظهارًا وقد يرددها كثيرًا في اليوم الواحد إلا أنها لم تؤثر في سلوكه لأنها تركيب عقلي منفرد.

أما الذي تعلم السورة وفهم منها الشيء الكثير، وقد يمضي الساعات في تفسيرها واستنباط الأحكام منها، إنما تعلمها تعلمًا عقليًا مفهوميًا معرفيًا. ومثل هذا الشخص يمتلك عقلية واعية نيّرة، تفهم وتدرك وتناقش وتجادل وتحاور وتناظر بقوة، وقد يفحم مناظريه بقوة الحجة والبرهان. لذلك فهو قد كوّن لنفسه شخصية عقلية ذات عقلية معينة. وتعيين أي نوع من الشخصية العقلية هو، يعود إلى المقياس المفهومي المعرفي الذي يقيس به الأفكار. فإن جعل الإسلام مقياسًا لجميع الأفكار فهو عقلية إسلامية، وإن جعل الديموقراطية الرأسمالية مقياسًا لجميع الأفكار فهو عقلية رأسمالية، وهلم جرا.

إلا أن الذي تعلم سورة العصر وأجهش بالبكاء ثم ألزم سلوكه بما جاء فيها، فإنه قد تعلم السورة تعلمًا عقليًا استظهاريًا لأنه حفظها، وتعلمها تعلمًا عقليًا مفهوميًا معرفيًا لأنه فهم معانيها ومراميها وأبعادها، وكذلك تعلمها تعلمًا عقليًا مفهوميًا قيميًا لأنه ربط مفهومه العقلي لها بميله ومشاعره الداخلية (نفسيته) [١٣، ص٩٣]. فهذا النوع من الأشخاص قد استند إلى قاعدة واحدة عند تعلم السورة معرفيًا وقيميًا. فهو في التعلم المفهومي المعرفي والتعلم

المفهومي القيمي له اتجاه واحد مبني على أساس واحد. لذلك كانت شخصيته شخصية متميزة لوجود ثوابت بين عقليته ونفسيته. وكل شخصية من هذا النوع شخصية متميزة.

والشخصية الإسلامية من هذه الشخصيات المتميزة. وذلك لأن الإسلام أوجد للإنسان قاعدة معينة يقيس عليها مفاهيمه وسلوكه وهي العقيدة الإسلامية. ودليل ذلك عن عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: «لا يؤمن أحدكم حتى يكون هواه تبعًا لما جئت به.» وبهذا التقيد تقاس درجة قوة الشخصية.

وشخصية متميزة من هذا النوع تصبح مؤهلة للجندية والقيادة، الرئاسة والمرؤوسية؛ «جامعة بين الرحمة والشدة، والزهد والنعيم، يفهم الحياة فهمًا صحيحًا، فيستولي على الحياة الدنيا بحقها وينال الآخرة بالسعي لها» [٢٥، ص١٢].

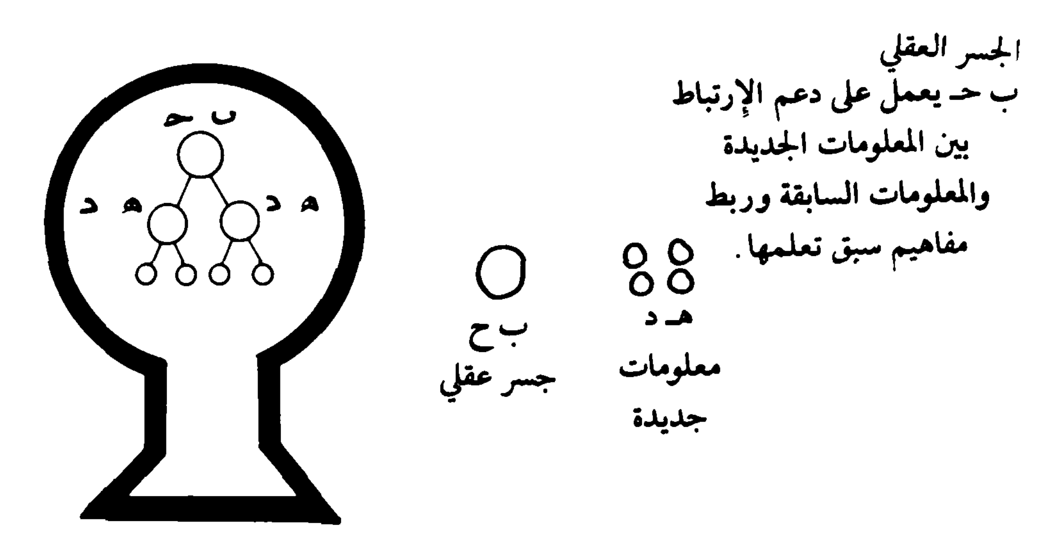
٦ـ التعلم العقلي والجسور العقلية

لقد أقر العلماء بفاعلية التعلم العقلي، كل بحسب تعبيره له. ومن العلماء المحدثين ليسون، وجونز، وانجلش، وريد، و اوزوبل وغيرهم كثيرون [٥، ص٧٦]. والعقل كوسيلة للتعلم أمر مسلم به، والأمر طبيعي مادام ربط المعلومة الجديدة أو الواقع المحسوس، بتركيب عقلي أو معلومة سابقة أمرًا ممكنا؛ إلا أنه قد يحدث ألا يتوافر هذا الربط أحيانًا، أو يكون بحاجة إلى وسائل ارتباطية تربط بين وحداته. ومن هنا وجبت دراسة هذه الوسائل التي سميت بالجسور العقلية.

الجسور العقلية

يحدث أحيانًا أن المعلومة الجديدة تستصعب، أو لا تجد لها في التركيب العقلي مفهومًا مناسبًا تتعلق به، كأن نقول لطفل لا يعرف من الحساب إلا الرقم ٢ أن ٣+١=٤، أو كما يحدث مع الألفاظ الهرائية والسفسفة، وكذلك إذا عدنا إلى الشكل رقم ٤ واستحدثنا عليه التركيب الرقمي أً ، بً ، جً . ومن الإعجاز الإلهي في صنع الإنسان أن يقوم العقل بإيجاد معبر لحمل هذه المعلومة الجديدة، وهذا ما عبر عنه «بالجسور العقلية.»

وهـذه الجسـور عبارة عن منظمات أولية advance organizers [٥، ص٧٦؛ ٢٦] تعمل على توفير العلاقة للمعلومة الجديدة في التركيب العقلي. ويحدث هذا إذا لم تجد المعلومة الجـديدة مفـاهيم موافقـة ترتبط بها، فعندئذ يتم تطوير مفاهيم وسيطة تساعد على ربط المعلومة بالمفهوم الموافق في التركيب. ويبين الشكل رقم ٧ تصورًا لما يحدث في تعلم المفاهيم.



شكل رقم ٧. الجسور العقلية.

* Novak, *A Theory of Education*, p. 79.

وبعودة إلى الأمثلة السابقة، فإن ربط الرقم ٢ بالرقم ٤ عند الطفل يصعب جدًا بل قد يستحيل بدون وجود المنظمة الأولية وهي ٢+١، أو ١+١+١، أو أي تركيب وسطي يكـون بمثـابـة الجسر الذي تنتقل عليه المعلومة الجديدة ٤. كذلك تحتاج المعلومة أً ، بً ، جً ، إلى منظمة أولية توفر لها مكانًا في التركيب العقلي، وهذه المنظمة عبارة عن مرحلتين: ١) أَ ، بَ ، جَ ، و٢) أً ، بً ، جً . وليس بالضرورة أن يكون الجسر العقلي ذا اتجاه واحد، فقد يستعمل الطفل المنظمة بالاتجاه الآخر مثل ٣-١=٢، ٤-١=٣، للتثبت من مكانة المعلومة الجديدة في التركيب العقلي.

كذلك تحدث جسور عقلية في التعلم الاستظهاري، فكما تختلف أساليب الأفراد في تعلم المفهوم أو التعلم بالمعنى، كذلك يعتمد التعلم الاستظهاري على نظام الفرد في التعلم

أكثر من اعتماده على وظيفة المادة المتعلمة. وقد ناقش الباحث بعض حفظة القرآن الكريم فتبين من ذلك، ومن خبرته الشخصية، أن للأفراد نظامًا في الحفظ. فمنهم من يعتمد صفحة المصحف كنظام للحفظ حتى أنه يدرك تخلخل الحفظ، وغياب الآية، عند عدم اكتمال الصورة الذهنية للصفحة في ذهنه. آخرون يعتمدون نظام العشر، أو الحزب، ومواقعها من الصفحات؛ وآخرون يعتمدون على أوائل الحروف للعشر، أو الحزب، أو الجزء، فيؤلفون منه نظامًا يقيسون عليه الحفظ. ولعل الآيات المتشابهة بالقرآن الكريم وهي عديدة من الأمور التي تصعب على الحفظة، فمثلاً ترد آيات ثلاث متشابهة في قصة سيدنا موسى عليه السلام:

﴿.. إِنِّيٓ ءَانَسۡتُ نَارٗا لَّعَلِّيٓ ءَاتِيكُم مِّنۡهَا بِقَبَسٍ أَوۡ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدٗى ١٠﴾
(طه، آية ١٠)

﴿.. إِنِّيٓ ءَانَسۡتُ نَارٗا سَـَٔاتِيكُم مِّنۡهَا بِخَبَرٍ أَوۡ ءَاتِيكُم بِشِهَابٖ قَبَسٖ لَّعَلَّكُمۡ تَصۡطَلُونَ ٧﴾
(النمل، آية ٧)

﴿. إِنِّيٓ ءَانَسۡتُ نَارٗا لَّعَلِّيٓ ءَاتِيكُم مِّنۡهَا بِخَبَرٍ أَوۡ جَذۡوَةٖ مِّنَ ٱلنَّارِ لَعَلَّكُمۡ تَصۡطَلُونَ ٢٩﴾
(القصص، آية ٢٩)

ويضع كل حافظ علامة ذهنية تعود لنظامه في معرفة مكان موقع الآية من السورة. فقد تكون العلامة المميزة هي كلمات «هدى» و«شهاب»، و«جذوة.» وتزداد أهمية العلاقة الفارقة عند التشابه الكبير كما في الآيتين الاخيرتين من سورة النمل، وسورة القصص. فالاختلاف بين «شهاب» وبين «جذوة» وبين «قبس،» و«النار،» هو الذي يفرق به بعض الحفاظ مكان وقوع الآية من السورة. فيقولون إن الشهاب يسبق الجذوة، والقبس يسبق النار، في الحدوث، إذًا يجب أن تكون آية الشهاب في السورة الأولى، والجذوة في السورة التالية في الترتيب القرآني، وهذا جسر عقلي معقول لأن سورة النمل تأتي قبل سورة القصص مباشرة. وقد يستخدم بعض الحفاظ جسورًا أخرى في هذا الموضع أو المواضع الأخرى منها، كمعرفة حروف القلقلة بجمعها في كلمة «قطب جد.»

وهناك العديد من الجسور العقلية لاسترجاع أو ربط المعلومة الجديدة بتركيب عقلي قائم. وهذا الجسر، أو المنظمة الأولية، هي المعبر الذي يوفر العلاقة في التركيب العقلي.

ومثـل من الحياة اليومية حفظ أرقـام الهاتف فإن لكل شخص طريقة منظمة لحفظ أرقام الهاتف. وعادة نحن نربط الأرقام الأولية بالمنطقة من المدينة، أو الدولة، أو المؤسسة، ثم الأرقام التالية فالتالية. فمثلاً تبدأ أرقام الهواتف في مدينة الرياض بالرقم ٤، بينما المدينة المنـورة بالـرقم ٨، وجدة بالرقم ٦. ثم أنه بالنسبة لمدينة الرياض تأخذ منطقة معينة أو مؤسسة كجامعة الملك سعود الرقم ٤٦، فالكليات أو المستشفى الرقم التالي ٤٦٧، وهلم جرا بالنسبة لأقسام الكليات أو المستشفى. فإذا ما اكتشف الشخص طريقة الأرقام الثلاثة الأولى (٤٦٧ الخاصة بجامعة الملك سعود) وجعلها منظمة أولية — أو جسرًا عقليًا — سهل عليه حفظ الأرقام الأربعة الأخيرة لعدد معين من الهواتف التي يبتغيها.

وهكـذا تستمر هذه المنظمات بالنسبة لتذكر التعريفات، أو وصف المظاهر أو غير ذلك. والذي حدث أن الأرقام الأربعة الأخيرة من الهاتف قد حفظها الشخص بالتعلم الاستظهاري، بينما تم ربط المنظمة الأولية (٤٦٧) بالأرقام الأربعة، بالتعلم بالمعنى [٥، ص٨١].

وهناك العديد من الجسور العقلية أكثرها استخدامًا الإيقاع، كأن يضع الشخص المقولة في شعر. مثل أن يحفظ الأبراج الفلكية ببيتي شعر، أو كما في فن نظام التذكر mnemonic المستخدم في اللغويات.

فالـربط بين المعلومة الجديدة والمعلومة القديمة يعتمد على خصائص معينة منها: الفهم، والتنظيم، وتنمية الطرق البديلة. ويعتمد الربط الاسترجاعي — التذكر — على الخصيصتين الأوليتين، الفهم والتنظيم. هذا إلى أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وثيقة بين الفهم وبين مدى التنظيم في المعلومة، وأنه يبدو أن وجود مخطط تنظيمي schema للمعلومة يعتبر عنصرًا أساسيًا في توفير سبل الوصول إلى المعلومة المختزنة في الذاكرة على شكل تركيب عقلي، أو نمط معين. وكلما تعددت هذه المخططات زاد احتمال الوصول إلى المعلومة المطلوبة [٢٧، ص١٦٣].

إلا أنه ما لم تتوافر الخاصية الثالثة وهي طرح الطرق البديلة، فلا يمكن الفصل بين أن يكون التعلم العقلي استظهاريًا، أم مفهوميًا. فالاستطاعة على الربط بطرق مختلفة،

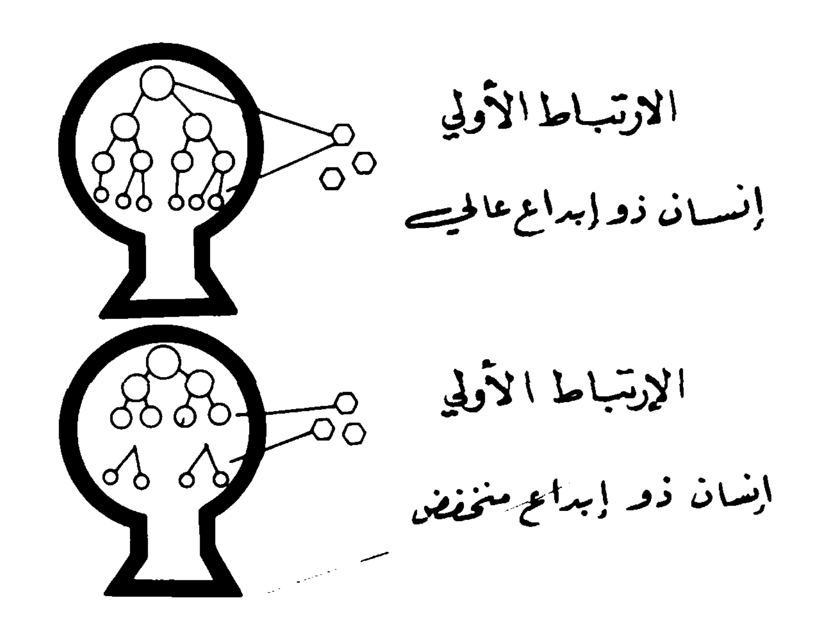
لأكثر من تركيب عقلي، أو مفهوم بديل، يدل على استطاعة المتعلم التمييز بين المفاهيم وتقرير أيها أنسب للمعلومة الجديدة للربط بها (الشكل رقم ٨). ولعله من المناسب أن يذكر هنا أن هذا الربط وقوته يدل — حسب رأي الباحث — على «الذكاء». وهذا الذكاء نسبي: فكلما تعددت المفاهيم (ثراء المعلومات السابق)، وازدادات سرعة الربط بالمفهوم المناسب، واشتدت قوة الربط، كلما كان الإنسان أذكى، أو أسرع بديهة، من إنسان آخر. على أن الأمر يتوقف على الكثير من العوامل، سواء عند الخبرة الأولى للمعلومة، أو عند ربط المعلومة الجديدة بالقديمة. من هذه العوامل: المضمون الواقعي والنفسي عند حدوث الخبرة، أو المعلومة، ومدى وضوحها، والمهارة التي يعود بها الشخص إلى المضمون، وكذلك الطريقة التي تطرح بها المشكلة، أو يوجه بها السؤال.

٧- تدريس التعلم العقلي

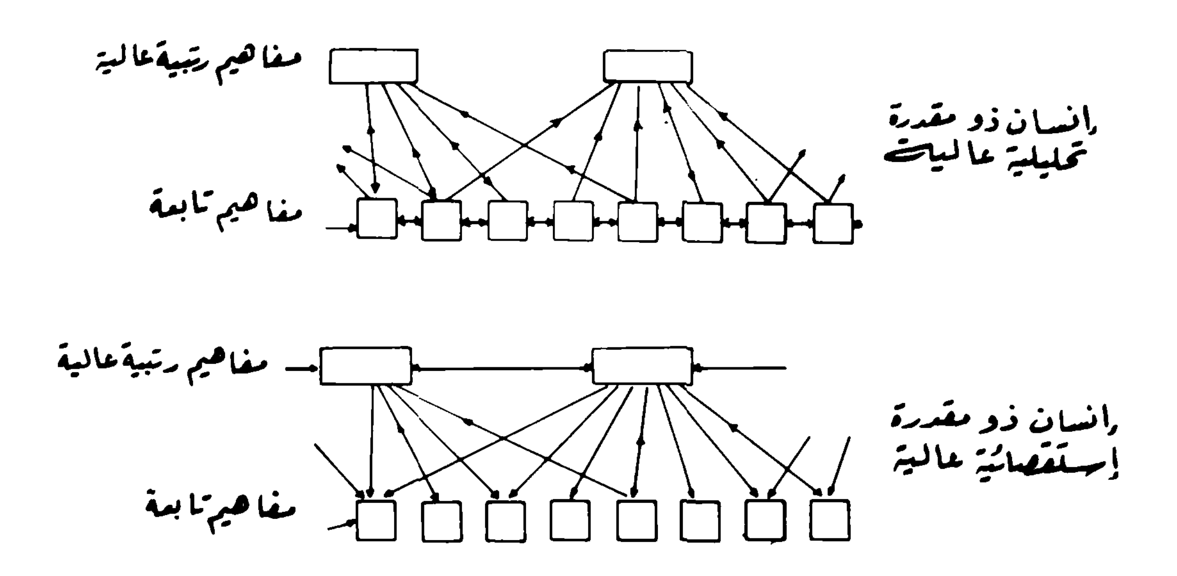
لقد أدى تدهور نتائج الامتحانات في كثير من الدول وانخفاض قدرة الطلاب وخاصة في القراءة والرياضيات، إلى الالتفات لعمليات التفكير والاهتمام بالبحوث العقلية، فأنشأت العديد من الجامعات، وبعض اللجان القومية، برامج لتعلم التفكير [٢٨، ص١٠]. لذلك يميل هذا البحث إلى معالجة هذا الأمر المهم من جانب المدرس.

ويعد توافر المعلومات وتقديمها من الوظائف الأساسية في عمل المدرس. ومادام تحسن التعلم الاستظهاري يتم بزيادة المخططات التنظيمية، ولما كانت المفاهيم المتجانسة التي ترتبط على شكل شجرة رأسية أو أفقية هي مخطط تنظيمي من النوع الهرمي، فإن المدرس يستطيع تحسين عملية التعلم بتوفير أكبر قدر من المخططات. إلا أنه يجب الحذر من كثرتها للتداخل الذي قد يحدث بينها. وهذا التداخل يمكن التقليل من خطره، بوضع مسافات مناسبة تفصل بين المخطط أو التركيب، أو النمط، وبين المخطط الآخر، وذلك عند تقديم المعلومات، وكذلك عند مراجعة أو اختبار المخططات التي سبق تعلمها.

والخطأ الذي يرتكبه الطلاب في تعلم المادة الجديدة، هو محاولة تعلم كل شيء، وكل التفاصيل، دفعة واحدة وعلى مستوى واحد من الأهمية. وهذا الأسلوب لا يعيق التنظيم



شكل رقم ٨أ. مخطط ارتباط المعلومة بين إنسان ذي إبداع عال وإنسان ذي إبداع منخفض*.



شكل رقم ٨ب. التركيب المفهومي لإنسان ذي مقدرة تحليلية عالية ولإنسان ذي مقدرة استقصائية عالية*.

* Novak, a *Theary of Education*, p. III, 229.

فحسب، بل ويزحم الذاكرة، ويجعل استرجاعها صعبًا عند الاختبار. إلا أنه لو تم اختزان المادة على شكل مخطط، فإنه يمكن الاسترجاع بإعادة تركيب المخطط. ومن الطرق الناجحة هو إبلاغ الطلاب بالجزء المهم في تعلمه، كأن تعين له الفقرة، أو الفقرات التي تحمل المفاهيم الأساسية، فهو حينئذ سيركز عليها وينمي لديه مخططًا تنظيميًا يسمح له بالوصول إلى التفاصيل اللازمة. ونستطيع إدراك مدى مناسبة طريقة المخطط التنظيمي، إذا علمنا أنه أحد أركان مستحدثات الحاسبات الآلية (الكمبيوتر)، وهو «نظام الخبير» في «الذكاء الاصطناعي».

ومثال على كيفية تقديم المعلومة على شكل مخطط منظم لفظيًا ـ منطقيًا، أو بصريًا ـ فضائيًا، موضوع «تعليم الطالب الجلوس الصحي.» فلا يدرس الطالب في هذه الطريقة قواعد الجلوس الصحيح، بل يدرس العمود الفقري كجزء حساس في الجسم يتضمن النخاع الشوكي. والنخاع الشوكي — المحاط بحماية قوية — شديد الأهمية للإنسان، وإن الأمراض العديدة المترتبة على خلله — كالشلل مثلاً — بالغة الخطورة.

فإذا ما أريد فيما بعد معرفة قواعد الجلوس الصحيح، فإن ما يفعله الطالب هو استرجاع المخطط كله، واستخراج الجزء الخاص بالجلوس من هذا التركيب المنظم.

وغني عن القول أن التدريس يتم باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وأن الأمثلة تكون مرتبطة بواقع الطلاب المحسوس. فهذا يجعل تدريس الموضوع داخل مضمون معين يسهل استرجاعه. فالمعلومة — مهما كانت من التجرد — لا تكون منفصلة أو معزولة، بل إن كل الأحداث تجري في مضمون. فمثلاً إذا أردت أن تختبر تأثير المضمون حاول أن تعود إلى البيت أو الحي الذي عشت فيه طفولتك، ثم قف في موقع هادىء من هذا المكان واغمض عينيك وخذ نفسًا عميقًا. إن سيلاً من المعلومات المختزنة والأشخاص والأحداث ستعود إليك، مع أنك قد لا تكون منتبهًا إليها عند خبرتك الأولى. ومن هنا فإن بعض المربين يقترح جعل الاختبار في الغرفة نفسها التي تم فيه التدريس لكي يستعيد الطالب المعلومة من خلال المضمون. ولعل الطريقة الاستقصائية في التدريس هي إحدى الطرق المفضلة للإحاطة بجوانب المضمون.

وبعد، فإننا نستطيع الآن الاستدلال على بعض القواعد العامة الرئيسة للتعلم العقلي وطريقة تدريسه، منها:

١) الإحساس بالواقع كمضمون ومنها المعلومات

٢) ربط المعلومة بتركيب عقلي في الذاكرة بتوفير الجسور العقلية

٣) تكوين مخطط تنظيمي أو تركيب عقلي، أو نمط

٤) توقيت تقديم المعلومة الجديدة التالية، وتجنب التشويش والتداخل بين المعلومات

٥) تكرار المعلومة القديمة، أو إعادة تمثيلها

٦) التأكيد على أهمية المعلومة

٧) تجنب التعود على طريقة معينة في تقديم المعلومة، بل على العكس تغيير الأسلوب، وطرح البدائل بمرونة

٨) تنمية قدرات المتعلم ومهاراته بمرونة أيضًا

٩) التأكيد على فهم معنى المعلومة

١٠) الاقتناع بقيمة المعلومة

خاتمـــة

دلت الدراسات حول كيفية تعلم الإنسان، والاتجاه الجديد للعديد من الجامعات، على أن هناك تفاهمًا واسعًا بالحاجة إلى مبادرات جديدة تضمن تعليم الطلاب كيف يفكرون.[٨] ولعل الأمة الإسلامية وأجيالها بأمس الحاجة إلى تعلم عقلي وإلى تدريس طرائق التفكير. وقد حاول هذا البحث تقديم أحد هذه الطرائق وهو التعلم العقلي واقتصره على أنواع ثلاثة: تعلم استظهاري، تعلم مفهومي معرفي، تعلم مفهومي قيمي.

ومدى أن يكون التعلم استظهاريًا، أو تعلمًا مفهوميًا (معرفيًا أو قيميًا)، يعود في جزء منه إلى قابلية المتعلم للتعلم. أو ما سماه علماء النفس «التركيبة التعليمية» [٥، ص٨١].

٨- انظر مثالاً: كلية ماريماونت بمدينة نيويورك، جامعة زفير، مؤسسة العلوم التجديدية في ستانفورد بولاية كونكتيكت، مدرسة ادوارد دي بونو للتفكير، اللجنة القومية للعلاقات بين المدارس والجامعات في نيويورك وشيكاغو وسان ـ فرانسيسكو، وغيرها. كما ورد في [٢٨].

فالـتركيبـة التعليمية في مدارسنا بتركيزها على الترداد الاستظهاري قد ولدت في الطلاب استعدادات استظهارية حتى حين يقتضي موضوع التعلم التعلم العقلي المفهومي. فمثلاً قد يحفظ المفهوم الشرعي: «لا يعبد الله إلا بما شرع» استظهارًا ويردد من قبل طلاب الصف الرابع الابتدائي، ومن طلاب قسم الدراسات الإسلامية، ومن الآباء، دونما إدراك لمعناه وتبين لمفهومه. ويظهر ذلك في سلوك الوالد الذي يُسمِّع لابنه هذا المفهوم، ثم يقوم ليعبد الله بغـير ما شرع، كأن يزيد أو ينقص في العبادة. كذلك الحال حين يردد طلبة العلوم كلوريد الصوديوم دون أن يعوا أنه ملح الطعام الذي يتعاملون معه يوميًا.

هنـاك ارتبـاط عنـد كثـير من العلماء بين التعلم الاستـظهـاري والتعلم المهفومي [٥، ص٨٠]. بل إن أحدهما يدعم الآخر على الصفة التالية: تعلم استظهاري ← تعلم مفهـومي. فالتعلم يعتمـد على مدى ارتبـاط المفاهيم ونموها في التركيب العقلي وارتباط المعلومة الجديدة بها.

لذلك فإن التدريس بالتعلم العقلي يجب أن تكون له الأولوية لدى القيادة التعليمية ومصممي المناهج. وكذا البرامج التعليمية لا ينبغي أن تكون حيادية دونما هدف أو غاية مبـدئية، بل إن علينـا عندما ننجح في تعليم المعلومة الجديدة أن نجعل الطالب يتبناها ويعمل بها إزاء ما يحمله من قيم. والحق أن النجاح في إيجاد التعلم العقلي، وبخاصة التعلم المفهومي القيمي، يتحدى المربين باستمرار، وتجاهل هذه القضية إنما هو كالذي يغمض عينيه عن نور النهار، أو كالذي يترك المؤثرات الأخرى لتتولى تحديد القيمة للمتعلم، فتنتشر المفـاهيم السقيمـة، ويتنكب الطريق السلوك التطبيقي للمعرفة، وتكون الضحية الفرد والأمة. فما بالك إذا كانت القيم قد حددت من العليم الخبير ونقلها أنبياؤه ورسله (عليهم الصلاة والسلام) للناس.

المراجـــع

[١] العسـال، أحمـد. «كلمة: ضرورة تحرير الجامعات ومراكز البحث العلمي ومناهج التعليم من رواسب التبعية الثقـافية والفكـرية...» في *قضـايا الفكر الإسلامي المعاصر*. ط٢. الرياض: منظمة الندوة العالمية للشباب الاسلامي، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م.

[٢] المعهد العالمي للفكر الإسلامي، «نشرة تثقيفية». هارندون، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

[٣] Hubel, D. H. "The Brain." In *The Brain*. New York: Scientific American, 1979. 2-11.

[٤] الدر، أ. ف. *اعرف دماغك: الدليل المصور إلى الجهاز العصبي البشري*. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٥] Novak, J. *A Theory of Education*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1979.

[٦] عمر، م. ز. *البحث العلمي - مناهجه وتقنياته*. جده: دار الشروق، ١٩٧٥م.

[٧] عبيدات، ذ. وعبدالرحمن عدس، وك. عبدالحق: *البحث العلمي (مفهومه - أدواته - أساليبه)*. عمّان: دار الفكر، ١٩٨٧م.

[٨] الزين، س. ع. *مجمع البيان الحديث*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٩] Eccles, J. "Facing Reality." In Al-Safadi, A.I. "An Evolving Typology of Personal Constructs..." *unpublished dissertation, State University of New York at Buffalo, 1975.*

[١٠] Penfield, W. *The Mystery of the Mind*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1975.

[١١] إسماعيل، م. م. *الفكر الإسلامي*. بيروت: مكتبة الوعي، ١٩٥٨م.

[١٢] *تفسير ابن كثير*.

[١٣] الزين، س. ع. *الإسلام وثقافة الإنسان*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[١٤] Kandel, E.R. "Small Systems of Neurons." In *The Brain*. Scientific American, 1979, 27-38.

[١٥] Hilgard, E. R., and G.H. Bower. *Theories of Learning. New York: Appleton-Century- Crofts, 1966.*

[١٦] حمزة، م. *مبادىء علم النفس*. جدة: دار المجمع العلمي، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[١٧] Lawlor, J. "Artificial Intelligence and Expert Systems." paper national Institute of Education, Washington, D.C., 1984.

[١٨] علوان، عبدالله. *تربية الأولاد في الإسلام*. حلب، سوريا: دار السلام، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[١٩] Restle, F. "Cognitive Structures." In F. Restle, ed. *Cognitive Theory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erbaum, 1975, 210-230.

[٢٠] Karczmar, A.G., and J.C. Eccles. *Brain and Human Behavior*. New York: Springer-Verlage, 1972.

[٢١] هيكل، م. ح. *حياة محمد*. ط١٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٨م.

[٢٢] قطب، س. *في ظلال القرآن*. بيروت: دار الشروق، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م.

[٢٣] Al-Safadi, A.I. "The Critically Minded Teacher." *Educational Studies*, College of Education, King Saud University, 1 (1984) 29-45.

[٢٤] الدقر، عبد الغني. *الإمام الشافعي - فقيه السنة الأكبر*. دمشق، بيروت: دار القلم، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م.

[٢٥] النبهاني، ت. الشخصية. بيروت: مكتبة الوعي، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

[٢٦] Ausuble, D.P. "The Use of Advance Organizers in the Learning of Meaningful Verbal Material." *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960), 262-272.

[٢٧] Morsund, J.P. *Learning and the Learner*, Monterey, Ca.: Brooks, Cole Pub. Co. 1976.

[٢٨] مايروف، ج. «تعلم التفكير.» مجلة *المجـال*، ١٧٨ (ربيع الأول ١٤٠٦هـ/ يناير ١٩٧٦م)، ١٠-١١.

Cognitive Learning and Its Effects on Personality Development

Ahmed I. Al-Safadi
Assistant Professor, Curriculum & Methodology Department, College of Education
King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. Contemporary Muslims suffer from many problems. Education stands out as one of the most prominent of these problems.

A proof of the ineffectiveness of present education in the Muslim World is its failure to progress Muslims, and develop Islamic personalities. Thus, the paper is a serious search for cognitive learning as an effective learning that can realize the nation's progress, and satisfy the learner.

Cognitive learning, was later researched, through the review of literature in the fields of: Islamic studies, neurophysiology, psychology, and education. The paper, however, limited itself to discussing three types of cognitive learning. These types – using the peculiar terminology of this paper – are; 1) rote learning; 2) Conceptual learning, and these are: a) knowledge conceptual learning, b) value conceptual learning.

The paper, then, in order to complement the inference, discussed three more topics in detail. These are: personality development, cognitive bridges, and teaching of cognitive learning.

Finally, it could be said that the paper is a rationale research in one of the Muslim's peculiarities. These are the characteristics of rationalization, consideration, reflection, and "attentive regarding." However, it could still be questioned whether Muslim generations - within a cognitive learning system of education - can liberate themselves from Islamic alienation, escape regression, and detect their distinction.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٥٥-٣٨٢ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي

أنهار الكيلاني* وعمر همشري**

* أستاذ مشارك و** أستاذ مساعد، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين وبين تحصيلهم الدراسي. كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة دالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى هؤلاء الطلبة وبين تحصيلهم الدراسي تعزى للجنس، أو لنوع الكلية، أو مستوى السنة الدراسية للطالب، أو لكل من المستوى والكلية معًا، أو لكل من الجنس والمستوى معًا، أو لكل من الجنس والكلية معًا.

واشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة الجامعيين في الجامعات الأردنية من مستوى السنة الثالثة والرابعة، واختيرت عينة الدراسة من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا وكان مجموعها ٣٤٤ طالبًا.

كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة على مستوى (٠,٠٥) بين مهارات استخدام الطلبة للمكتبة وبين تحصيلهم الدراسي. كما بينت كذلك عدم وجود علاقة دالة بين المتغيرين السابقين تعزى لأي من الجنس، أو لنوع الكلية، أو لمستوى السنة الدراسية للطالب، أو لكل من المستوى والكلية معًا، أو لكل من الجنس والمستوى معًا، أو لكل من الجنس والكلية معًا.

مقدمة

يواجه المسؤولون عن التخطيط التربوي للتعليم العالي في العالم العربي مشكلات عدة نجمت بشكل رئيس عن الزيادة المطردة للسكان، وعن الاعتماد على الشهادة الجامعية

بوصفها أداة للحصول على العمل. وتتصدر هذه المشكلات التدفق الطلابي الهائل على الجامعات، ومشكلة تمويل التعليم ونفقاته من جهة، ومشكلة التكدس المعرفي وتسارعه الكبير من جهة أخرى، هذا التكدس المعرفي وضع التخطيط للمكتبات في مرحلة التعليم العالي في مواجهة تحدٍ مزمن لمواكبته والاطلاع على كل جديد من نتاج ثورة المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة، فأصبح لزامًا على معاهد التعليم العالي وخاصة الجامعات توفير أعداد ضخمة من المراجع، والأفلام والميكروفيلم، وغيرها من وسائل نقل المعرفة في مكتباتها ليصل إليها طلاب العلم والباحثون على مختلف مستوياتهم. كما ولد هذا التسارع، ونتيجة لضيق الفترة الزمنية التي تقع ضمنها المحاضرة الصفية أو التجربة المخبرية، عدم القدرة على تغطية المادة العلمية التي يعطيها المحاضر لكل الجوانب التي يود أن يطلع عليها طلبته، فظهر الاعتماد على المكتبة بشكل أساسي لزيادة المعرفة ودعم البحث العلمي، فكان لابد للطلبة من التمرس بالمهارات الأساسية في استخدام المكتبة حتى يستطيعوا الوصول إلى مستوى التحصيل المطلوب، والذي يعبر عنه بنجاح الطالب في تحقيق أهداف المقرر الدراسي. ومن الجدير بالذكر أن الوصول إلى مستوى التحصيل المطلوب أصبح من القضايا التي تهم معظم الطلبة في المرحلة الجامعية على مختلف مستوياتهم، إذ إن زيادة العرض للشهادات الجامعية أدت إلى ظهور مبدأ الاختيار للأفضل على أساس أن معيار الأفضلية يبنى على مستوى التحصيل الدراسي. فالاختيار لوظيفة ما ولاستكمال التعليم لمراحل متقدمة يعتمد على هذا المبدأ بشكل ملحوظ لدى معظم الدول في العالم. كما أنه، إلى جانب هذه الحقيقة، يلاحظ أن التزود بالمعارف والعلوم والمهارات وتأمين الحاجات للفرد وللمجتمع ودعم البحث بمختلف أشكاله، يتضمن بشكل ما أهمية معرفة المستوى الذي توصل إليه الفرد في الجامعة أو المعهد على أن يكون التركيز على الناحية الكيفية في هذا المستوى. ويلاحظ من مجمل الحقائق السابقة أن الأردن كغيره من كثير من الدول العربية شهد التعليم العالي فيه منذ مطلع هذا القرن حركة تغير كبيرة، وكان لهذا التغير سمات وخصائص متنوعة ومتعددة، من أهمها: الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات وكليات المجتمع، وظهور جامعات جديدة، وتضخم أعداد الطلبة الذين يسعون للالتحاق بمعاهد التعليم العالي.

كما واجهت مؤسسات التعليم العالي تضخمًا «ملحوظًا» في حجم المعلومات والمعارف المنشورة وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا، والتي كان لابد من الحصول عليها وتوفيرها لأعضاء هيئة التدريس وللطلبة والباحثين للاستفادة منها في أغراضهم التدريسية والبحثية وتكديس كل ذلك في مكتباتها، مما أدى إلى زيادة الأعباء الملقاة على عاتق المكتبيين فيها. ويلاحظ من أهداف التعليم العالي الرئيسة في الأردن مدى ضخامة المسؤولية التي تتحملها المكتبة وهذه الأهداف هي:

١- تزويد الدارسين بقدر كاف من المعارف والعلوم والمهارات التطبيقية يوفر لهم مستوى التخصص، ويمكنهم من القيام بالواجبات التي تسند إليهم، مع إتاحة الفرص لهم لتوسيع آفاقهم واكتساب اتجاهات فكرية وسلوكية تزيد من قدراتهم العقلية ومعارفهم التخصصية وميادين نشاطهم وإبداعهم.

٢- تأمين حاجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من القوى البشرية وخدمة المجتمع وتلبية مطالبه، في مختلف أنواع التخصصات.

٣- دعم البحث العلمي ورفع مستواه وتوسيع نطاقه باحتياجات المجتمع وخطط التنمية والإنتاج وحضارة الأمة [١، ص٣٤].

وبناءً عليه، يلاحظ أن المكتبة تلعب دورًا مهمًا في الجامعات تستمده من تناغم أهدافها ووجودها مع أهداف الجامعة ووجودها، وتعكس ذلك من خلال تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية المتباينة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعات [٢، ص٢٦]، إذ تعد المكتبة المعين الأساسي للكتب والمراجع العامة، والمتخصصة والمستخلصات، والأدوات الببليوجرافية وغيرها فضلاً عن الإنتاج الفكري ومصادر المعلومات في موضوعات يدرسها المحاضر، ويدرسها الطالب في مراحله الجامعية المختلفة، والرجوع إليها سيؤثر دون شك بشكل إيجابي في إثراء المعرفة المتخصصة وبالتالي في التحصيل الدراسي [٣، ص ص٥٤-٦٨].

والـواقـع أنـه ببروز أهمية دور المكتبة الجامعية ظهرت العديد من الدراسات التي خاضت في مجال هذه الأهمية، فأنتج الأدب المكتبي العديد من البحوث التي أَثْرَت المعرفة في الستينـات والسبعينـات وبحثت هذه الـدراسـات بشكـل عام في موضوعات تناولت استخدام المكتبة واتجاهات مستخدميها وأنواعهم واحتياجاتهم، على حين لم تحظ مهارات استخدام المكتبة وربطها بمتغيرات أخرى بالاهتمام الكافي، فكان ما كتب في هذا المجال قليلاً جدًا وكان من بين هذه الدراسات الارتباطية القليلة مايلي:

- دراسـة باتريك باركي [٤] Patrick Barkey التي هدفت إلى التعرف على أنماط وأسـاليب استعـمال الـطلبة للمكتبة وربطها بمعدلهم التراكمي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين المتغيرين، ولكن ليست ذات دلالة إحصائية.

- دارسة فيرنون رايتر [٥] Vernon Ritter التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين طرق التدريس وبين استعمال المكتبة، كما هدفت أيضًا إلى التعرف على العلاقة بين عدد الكتب المستعارة والدافعية لاستخدام المكتبة وبين المعدل التراكمي للطالب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة مهمة بين استخدام الطلبة المكتبة وبين معدلاتهم التراكمية كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن استعمال المكتبة لم يكن استجابة فعلية لتلبية المتطلبات والأبحاث.

- وفي دراسة جيمس دانيال [٦] James Daniel التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين طرق التدريس واستخدام المكتبة في نيجيريا، بينت النتيجة وجود علاقة مهمة بين المتغيرين.

- كما أن دراسة وليام وودس [٧، ص ص٤٨-٥٠] William Woods والتي بحثت في العلاقة بين المعدل التراكمي للطلبة وبين مدى استعمال الطلبة للمكتبة وعادات القراءة لديهم بينت عدم وجود علاقة مهمة بين هذه المتغيرات.

- وفي دراسة لجون لوبانز [٨] John Lubans هدفت لمعرفة أسباب عدم زيارة بعض الطلبة للمكتبة. أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الطلبة لم يزوروا المكتبة لعدم وجود الوقت الكافي لديهم، وعدم وجود الرغبة في قراءة مواد إضافية فوق ما يعطى لهم في الصف. وبالإضافة إلى الهدف الأول، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي لعينة أخرى من الطلبة وبين استخدامهم للمكتبة، وكانت النتيجة أن العلاقة بين المتغيرين السابقين غير مهمة.

- دراسة كينيث ألن [٩، ص٢] Kenneth Allen التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو ثلاث مكتبات تابعة لثلاث من كليات المجتمع في إلينوي (الولايات المتحدة) ومدى الاستفادة من مصادرها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٥٠٪ من أفراد العينة أفادوا أن استخدام المكتبة أثّر بشكل إيجابي في علاماتهم النهائية في المواد الدراسية.

- أما دراسة لاري هارديستي Larry Hardesty فقد بينت أن الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى لم يستخدموا المكتبة بدرجة كبيرة وأن قلة استعمالهم للمكتبة لم تؤثر في تحصيلهم الدراسي، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي غير ذي دلالة بين استخدام المكتبة وبين معدل الطلبة التراكمي.

تشير معظم الدراسات السابقة، إلى أن العلاقة بين استخدام المكتبة والتحصيل الدراسي ليست بالعلاقة ذات الدلالة، مما يدعو للتساؤل عن الأسباب الكامنة وراء ذلك، إذ إنه من المعروف أن التحصيل في المستوى الجامعي يعتمد بصورة رئيسة على مصادر معلومات تتوفر في مكتبة الجامعة بشكل أساسي. كما أن المحاضر يلجأ في معظم الأحيان إلى الاعتماد على المكتبة لدعم مادته التدريسية، وتوجيه طلبته لاستخدامها هذا الاستخدام الذي ينعكس بشكل واضح على تحصيلهم الدراسي. ومن هنا، برزت مشكلة الدراسة التي تمحورت حول التساؤل عن العلاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي.

هـدف الدراسـة وأسئلـتها

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ـ ما مهارات استخدام المكتبة التي يمتلكها الطلبة الجامعيون في الأردن؟

٢ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي؟

٣ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى للجنس؟

٤ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لنوع الكلية (أدبي، علمي)؟

٥ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لمستوى السنة الدراسية للطالب؟

٦ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لكل من المستوى والكلية؟

٧ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لكل من الجنس والمستوى؟

٨ـ هل هنالك علاقة ذات دلالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لكل من الجنس والكلية؟

أهمـية الدراسـة

تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في تناول موضوع المهارات المكتبية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، وتنبع أهميتها من تفحص هذه العلاقة وتحديدها، لذا يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

- العاملين في مجال التدريس الجامعي وذلك عن طريق معرفتهم لنوع العلاقة بين امتلاك الطلبة لمهارات استخدام المكتبة وبين تحصيلهم الدراسي.

- العاملين في المكتبات الجامعية من إداريين وموظفين إذ تفيد النتائج في تعريفهم على مدى أهمية عملهم كعامل فعال في تحصيل الطلبة الدراسي.

- المخططين التربويين للتعليم العالي حيث تفيد النتائج في تقويم الارتباط بين التحصيل المعتمد على داخل غرفة الصف فقط وبين التحصيل المرتبط مع المكتبة.

- المخططين للمكتبات في مجال التعليم العالي من حيث محاولة إعادة النظر في إجراءات تسهيل وصول الطلبة لما يحتاجون إليه من مصادر معرفة.

الطريقة

عينة الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة الجامعيين في الجامعات الأردنية من مستوى السنة الثالثة والرابعة للعام الجامعي ١٩٨٧/٨٦م (الفصل الأول) واختيرت عينة الدراسة من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا وكان مجموعها ٣٤٤ طالبًا وطالبة موزعة كما هو موضح في جداول ١-٣.

جدول رقم ١ . عينة الدراسة حسب الكلية والمستوى

الكلية	المستوى		المجموع
	سنة ثالثة	سنة رابعة	
علمي	٥٨	٦٨	١٢٦
أدبي	١٢٧	٩١	٢١٨
المجموع	١٨٥	١٥٩	٣٤٤

جدول رقم ٢ . عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى.

الجنس	المستوى		المجموع
	سنة ثالثة	سنة رابعة	
ذكور	١١٨	٩٧	٢١٥
إناث	٦٧	٦٢	١٢٩
المجموع	١٨٥	١٥٩	٣٤٤

جدول رقم ٣. عينة الدراسة حسب الكلية والجنس

الكلية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
علمي	٩٢	٣٤	١٢٦
أدبي	١٢٣	٩٥	٢١٨
المجموع	٢١٥	١٢٩	٣٤٤

متغيرات الدراسة

التحصيل الدراسي للطالب: ويعني في هذه الدراسة المعدل التراكمي للطالب الجامعي للسنوات الدراسية التي درسها.

مهارات استخدام المكتبة: وتعني قدرة الطالب على استخدام المكتبة الجامعية للأغراض التعليمية مقيسة بأداة الدراسة.

أداة الدراسة

من أجل جمع المعلومات المتعلقة بمهارات استخدام المكتبة لدى عينة الدراسة ولمعرفة مستوى تحصيل الطلبة الدراسي، طور الباحثان أداة اشتملت على جزئين: عني الجزء الأول بالحصول على معلومات تشمل نوع الكلية علمية أم أدبية، مستوى الطالب سنة ثالثة، سنة رابعة. جنس الطالب، معدل الطالب التراكمي. وعني الجزء الثاني بالتعرف على المهارات المكتبية لدى الطلبة عن طريق معرفة مايلي:

- مرات استخدام المكتبة لأغراض البحث والدرس
- مرات استعارة الكتب
- استخدام خدمات الإعارة والمراجع والتصوير والدوريات
- استخدام المراجع والدوريات والمخطوطات والرسائل الجامعية
- مدى استخدام المواد الحديثة والقديمة

- الاعتماد على المصادر الأولية والثانوية والفهارس والكشافات وقوائم الكتب ورفوف الحجز والموظفين
- مدى الاستفادة من التسهيلات المكتبية ورأي الطالب في هذه التسهيلات

هذا وقد اشتملت الأداة على أربع وأربعين فقرة غطت الهدف المرجو.

صدق الأداة وثباتها

لإيجاد معامل صدق الأداة، وزعت على محكمين من ذوي التخصص العالي في المكتبات والبحث، وكان عددهم عشرة محكمين لإبداء الرأي في مدى مناسبة الفقرات وذلك على مرحلتين، إذ اخذت ملاحظات المحكمين في المرحلة الأولى ثم وزعت مرة أخرى وحسبت النسبة المئوية لمناسبة الفقرات، فكانت ٨٨,٦٪ وحيث إن هذه النسبة تعتبر مناسبة لاغراض البحث فقد اعتمدت كمعامل صدق مناسب.

أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد حسب بوساطة الحاسوب (الكمبيوتر) باستخدام معادلة كرونباخ في الفا Cronbach Alpha وكانت النتيجة الفا= ٨٥٩٢٨, ٠ وهذه النتيجة مقبولة لاعتبار الأداة ثابتة.

الإجــــراءات

بعد التأكد من صدق الأداة، تم توزيعها على عينة الدراسة والبالغة ٣٤٤ طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات الثلاث (الأردنية، اليرموك، العلوم والتكنولوجيا) وذلك من مستوى السنة الثالثة والسنة الرابعة ثم جمعت الاستبانات وفرغت وعولجت إحصائيًا بوساطة الحاسوب حيث استخدمت الطرق الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

١- للإجابة عن السؤال الأول القائل: ما المهارات المكتبية التي يمتلكها الطلبة الجامعيون في الأردن ؟ عولجت النتائج المفرغة من الاستبانات باستخدام التكرارات والنسب.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني القائل: هل هنالك علاقة بين مهارات استخدام

المكتبـة لدى الطلبة الجامعيين وتحصيلهم الدراسي في الأردن؟ عولجت نتائج الاستبانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients .

٣ـ للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بإمكانية وجود علاقة بين التحصيل الدراسي لدى الـطلبة الجامعيين في الأردن وبين مهارات استخدامهم للمكتبة تعزى إلى الجنس، الكلية، المستوى. عولجت النتائج المفرغة من الاستبانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

النتائـــج ومناقشتـــها

أسفرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والمتعلق بمعرفة المهارات المكتبية التي يمتلكها الطلبة الجامعيون في الأردن عمايلي:

جـدول رقم ٤ . عدد مرات استخدام مكتبة الكلية ومكتبة الجامعة الرئيسة وخلال آخر ٦ شهور

مرات الاستعمال	مكتبة الجامعة		مكتبة الكلية	
	عدد الطلبة	النسبة المئوية	عدد الطلبة	النسبة المئوية
١. لا شيء	٥٢	١٥,١	١٧٧	٥١,٥
٢. ١ـ١٠ مرات	١٣٧	٣٩,٨	٨٥	٢٤,٥
٣. ١١ـ٢٠ مرة	٦٤	١٨,٦	٢٨	٨,١
٤. ٢١ـ٣٠ مرة	١٩	٥,٥	١٢	٣٥
٥. ٣١ـ٤٠ مرة	١٩	٥,٥	٨	٢,٣
٦. ٤١ـ٥٠	١١	٣,٢	٥	١,٥
٧. ٥٠ فما فوق	٣٨	١١,٠	١٣	٣,٥

انبثقت هذه الدراسة من الفرضية القائلة: إن معرفة طلبة الجامعة في الأردن بكيفية استخـدام المكتبـة، وتعـرفهم على النتـاج الفكـري ومصـادر المعلومـات في الموضوعات المتخصصـة التي يدرسـونها في المـراحـل الجامعية المختلفة، سيؤثر بشكل إيجابي في إثراء معـرفتهم المتخصصة وتحصيلهم الدراسي. ومن هنا برز السؤال الأول للدراسة، والذي

جـدول رقم ٥ . عدد الكتب التي استعيرت من مكتبات الجامعة ومن مكتبات خارج الجامعة (خلال الستة أشهر الأخيرة).

عددمرات الاستعارة	مكتبات الجامعة		مكتبات خارج الجامعة	
	عدد الطلبة	النسبة المئوية	عدد الطلبة	النسبة المئوية
١ . لا شيء	٧٤	٢١,٥	٢٠٨	٦٠,٥
٢ . ١-١٠	١٥٧	٤٥,٦	٨٨	٢٥,٦
٣ . ١١-٢٠	٥٩	١٧,٢	٢٣	٦,٣
٤ . ٢١-٣٠	٣٠	٨,٧	٨	٢,٣
٥ . ٣١-٤٠	١٣	٢,٨	٧	٢
٦ . ٤١-٥٠	٣	٠,٩	٣	٠,٠٩
٧ . ٥٠ فما فوق	٧	٢	٥	١,٥

يتعلق بمدى امتلاك الطلبة الجامعيين في الأردن لمهارات استخدام المكتبة خدمة لأغراضهم الدراسية والبحثية، وقد بينت النتائج أن الطلبة الجامعيين في الأردن لا يمتلكون المهارات الأساسية الضرورية لهم لاستخدام المكتبة بفاعلية، إذ أشارت نسبة كبيرة من الطلبة إلى عدم معـرفتهـا، وعـدم استشـارتهـا لكـل من الفهرس البطاقي (٥٢,٦٪) والكشافات (٨٢,٨٪) والببليوجـرافيات — قوائم الكتب — (٨٣,٨٪). وأشار ٥٧,٥٪ منهم إلى عدم الاستعـانـة برفـوف المكتبة كوسيلة من وسائل البحث عن المواد المكتبية والمعلومات الببليوجرافية الخاصة بها. كما أشار ٨٩,١٪ منهم أيضًا إلى عدم استعانتهم بموظفي المكتبة في إيجـاد ما يريدون من معلومـات. في حين أن الأدوات السـابقة تعتبر من أهم وسائل الحصول على المعلومات الببليوجرافية الخاصة بالدراسة والبحث العلمي، إذ يعتبر فهرس المكتبة حلقة الوصل بين القارىء والمواد المكتبية على الرفوف. وقد يفسر عدم استعانة نسبة كبيرة من الطلبة بموظفي المكتبة، إلى الحاجز النفسي بين موظفي المكتبة من ناحية، والطلبة من ناحية أخرى إذ يتحرج بعض الطلبة من السؤال خوفًا من عدم استجابة موظفي المكتبة، أو إلى حرجهم الذاتي من عدم تمكلهم لمهارات استخدام المكتبة. كما قد يرجع ذلك إلى عدم توافر اختصاصيين للمراجع والمعلومات، أو موظفين مؤهلين للإرشاد ممن تقع عليهم مسؤولية إرشاد الطلبة وتوجيههم إلى كيفية استخدام المكتبة. هذا، وقد بينت نتائج هذه

جدول رقم ٦ . مدى استعمال خدمات المكتبة خلال الستة أشهر الماضية .

	الإعـــارة		المراجـــع		التصويـــر		الدوريـــات	
	عدد الطلبة	النسبة	عدد الطلبة	النسبة	عدد الطلبة	النسبة	عدد الطلبة	النسبة
لم أستعملها قط	٧٧	٪٢٢,٤	١٠٩	٪٣٧,٧	١٤٢	٤١,٦	١٧٢	٥٠,٥
يوميـًا	٢٤	٪٧	٣٥	٪١٠,٠	١٨	٥,٢	٢٣	٦,٧
أسبوعيـًا	٧٧	٪٢٢,٤	٦٢	٪١٨	٤٦	١٣,٤	٣٨	١١
نصف شهري	٦٩	٪٢٠,١	٦٠	٪١٧	٤٧	١٣,٧	٣١	٩
شهريـًا	٩٢	٪٢٦,٧	٧٣	٪٢١,١	٨٧	٥,٣	٧٤	٢١,٥

جـدول رقم ٧ . عدد الكتب والمراجع التي استخدمت داخل المكتبة لأغراض البحث والتعلم خلال الستة أشهر الماضية .

	ن	٪
١ . لا شيء	٩٠	٢٦,٢
٢ . ١-١٠	١٥٢	٤٤,٢
٣ . ١١-٢٠	٤٨	١٤
٤ . ٢١-٣٠	٢٥	٧,٥
٥ . ٣١-٤٠	١٢	٣,٥
٦ . ٤١-٥٠	٢	٠,٦
٧ . ٥٠ فما فوق	١١	٣,٢

جـدول رقم ٨ . أسباب عدم استخدام المكتبة بشكل دائـم .

	ن	٪
١ . غير مطلوبة لأبحاثي وأغراضي التعليمية	١٩٧	٥٧,٣
٢ . عامـل الوقـت	٨٠	٢٣,٣
٣ . صعوبة تحديد أماكن الكتب في المكتبة	٢٥	٧,٣
٤ . عدم معرفة ما تحتويه المكتبة من كتب	١٤	٤,١
٥ . عدم معرفة تنظيم المواد المكتبية على الرفوف	١١	٣,٢
٦ . عدم معرفة استخدام فهارس المكتبة	٢	٠,٦

الدراسة كذلك، أن نسبة كبيرة من الطلبة لا يعتمدون على المصادر الأخرى للمعلومات المتوافرة في المكتبة غير الكتاب بكيانه المادي، إذ أشارت نسبة كبيرة من الطلبة إلى أنهم لم يرجعـوا إلى كل من كتب المراجع (٦٢,٥٪) والدوريات (٨٥,٧٪) والرسائل الجامعية (٩٣,٨٪) لأغراضهم الدراسية والبحثية. وعزي هذا إلى أن هذه المواد المكتبية لم تكن مطلوبة لأغراض البحث والدراسة.

جدول رقم ٩ . مدى استعمال المواد المكتبية التالية لأغراض الدراسة والبحث.

	لم استعملها مطلقًا		نادرًا		بعض الأحيان		غالبًا		دائمًا	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
كتب ومراجع	٦٣	١٨,٣	٥٣	١٥,٤	٩٩	٢٨,٨	٧٧	٢٢,٤	٤٧	١٣,٧
دوريات	١٦٠	٤٦,٥	٧٥	٢١,٨	٦٠	١٧,٤	٣٠	٨,٣	١٠	٢,٩
مخطوطات	٢٥٥	٧٤,١	٥٤	١٥,٧	٢٢	٦,٤	٥	١,٥	١	٠,٣
صحف	١٦٤	٤٧,٧١	٧٣	٢١,٢	٤٨	١٤	٢٧	٧,٨	٣٠	٨,٧
مطبوعات حكومية	٢٠٨	٦,٥	٧٠	٢٠,٣	٤١	١١,٩	١١	٣,٢	١٢	٣,٥
رسائل جامعية	٢١٢	٦١,٦١	٨٣	٢٤,١	٢٨	٨,١	١٧	٤,٩	٢	٠,٦

جدول رقم ١٠ . مدى الاستعانة بالمصادر التالية .

	لم استعملها مطلقًا		نادرًا		بعض الأحيان		غالبًا		دائمًا	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
الفهرس البطاقي	٧٣	٢١,٢	٥١	١٤,٨	٥٧	١٦,٦	٦٩	٢٠,١	٨٨	٢٥,٦
الكشافات	١٦٠	٤٦,٥	٧٤	٢١,٥	٥١	١٤,٨	٢٩	٨,٤	٢٢	٦,٤
قوائم الكتب	١٦٤	٤٧,٧	٧٩	٢٣	٤٥	١٣,١	٣٧	١٠,٨	١٥	٤,٤
رفوف الكتب	٩٩	٢٨,٨	٧٥	٢١,٨	٨٦	٢٥,	٤٣	١,٢٥	٣٩	١١,٣
قوائم المراجع المنشورة في الكتب	١٣٨	٤,١	٨١	٢٣,٥	٧٢	٢٠,٩	٣٥	١٠,٢	١٧	٤,٩
مراجعات الكتب في الدوريات	١٦٢	٤٧,١	٧٣	٢٤,١	٦٠	١٧,٤	٢٣	٦,٧	١١	٣,٢
موظفو المكتبة	١٤٥	٤٢,٢	٨٤	٢٤,٤	٧٤	٢٢,٥	٢٥	٧,٣	١٥	٤,٤
الزملاء	٩١	٢٦,٥	٧٢	٢٠,٩	١٠٨	٣١,٤	٤٦	١٣,٤	٢٤	٠,٧
رفوف الحجز	٩١	٢٦,٥	٧٦	٢٢,١	٢٦	٢٥,٥	٦٢	١٨	٢٥	٧,٣

جـدول رقم ١١ . مدى اختيار المصادر والمواد التالية لدى استخدام المكتبة في عملية البحث والدراسة.

	لا استعملها		نـــادرًا		بعض الأحيان		غالـــبًا		دائـــمًا	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
المصـــادر الأولية	٨٤	٢٤,٤	٥٨	١٦,٩	٧٧	٢٢,٤	٧٧	٢٢,٤	٤٨	٠,١٤
المصـــادر الثانويـــة	٥٤	١٥,٧	٥١	١٤,٨	٩٣	٢٧,٠	٨٠	٢٣,٣	٦٤	٣,٨
مواد منشورة قبل ١٩٦٠م	٢٠٢	٥٨,٧	٤٨	١٤,٠	٥٧	١٦,٦	٢٣	٦,٧	١٣	٤,١
مواد منشورة ١٩٦٠ـ١٩٧٠م	١٣٣	٣٨,٧	٧١	٢٠,٦	٧٢	٢٠,٩	٥٢	١٥,١	١٤	٤,١
مواد منشورة ١٩٧١ـ١٩٨٠م	٩٥	٢٧,٦	٥١	١٤,٨	٨٧	٢٥,٣	٧٩	٢٣,	٣١	٩,
مواد منشورة ١٩٨١م إلى الآن	٨٥	٢٤,٧	٣٥	١,٢	٦٤	١٨,٦	٩٢	٢٦,٧	٦٧	١,٥

جـدول رقم ١٢ . مدى الموافقة على الجمل التالية.

	لا أوافق مطلقًا ١		لا أوافــق ٢		محايــد ٣		أوافــق ٤		أوافق بشدة ٥	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
أ . تتوافر في مكتبة الجامعة جميع المواد المكتبية اللازمة لأغراضي الدراسية والبحثية	٦٢	١٨,	٧٤	٢١,٥	٦٣	١٨,٣	١٠٥	٣٠,٥	٣٥	١٠,٢
ب . تساعد عملية استخدامي للمكتبة في إثراء معلوماتي المتخصصة	٣٩	١١,٣	٥٧	١٦,٦	٦٢	١٨,	٣٣	٣٨,٧	٤٩	١٤,٢
جـ . يعتبر موظفو المكتبة مصدرًا أساسيًا للحصول على المعلومات	٧٢	٢٠,٩	٨٥	٢٤,٧	٦٩	٢٠,١	٩٣	٢٧,	٢١	٦,١
د . تتوافر في بطاقات الفهرس معلومات ببليوجرافية كاملة عن جميع المواد المكتبية الموجودة في المكتبة	٤٠	١١,٦	٥٠	١٤,٥	٦٩	٢٠,١	١٢٧	٠,٩	٥٣	١٥,٤
هـ . لا تشكل المكتبة عائقًا للبحث العلمي	٢٣	٦,٧	٢٧	٧,٨	٦٤	١٨,٦	١٤٥	٤٢,٢	٨٠	٢٣,٣
و . يجب أن يكون الوصول إلى المواد المكتبية سهلاً لأهميتها في مجال البحث والدراسة	١٧	٤,٩	٢١	٦,١	٤٢	١٢,٢	١٢٠	٣٤,٩	١٤٠	٤٠,٧

تابع جدول رقم ١٢ . مدى الموافقة على الجمل التالية .

	لا أوافق مطلقًا ١		لا أوافــق ٢		محايــد ٣		أوافــق ٤		أوافق بشدة ٥	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
ز . للمكتبة مكانة خاصة فــي تدعيم النظام الدراسي والبحث العلمي في الحرم الجامعي	١٩	٥,٥	٢١	٦,١	٤٦	١٣,٤	١٤٥	٤٢,٢	١٠٧	٣١,١
حـ . طريقة خزن مجموعات المكتبة عامل أساسي للبحث والاستعمال واسترجاع المعلومات	١٨	٥,٢	٢١	٦,١	٦٥	١٨٩	١٤٩	٤٣,٣	٨٦	٢٥,٠
ط . أن توزيع المواد المكتبية في قاعات الكليات الفرعية فــي الحرم الجامعي يشكل عاملًا أساسيًا لمساعدة الطلاب والباحثين	٢٢	٦,٤	٢٥	٧,٣	٥٤	١٥,٧	١٣٢	٣٨,٤	١٠٣	٢٩٣

لقد كان لعدم امتلاك الطلبة الجامعيين في الأردن للمهارات الأساسية لاستخدام المكتبة، تأثيره السلبي في الاستخدام الفعلي للمكتبة، فقد أشارت نسبة لا بأس بها من الطلبة إلى عدم استخدامهم لمكتبة الجامعة الرئيسة (٩, ٥٤٪) سوى عشر مرات أو أقل خلال الأشهر الستة الماضية، بينما أشار ٥, ٥١٪ إلى عدم استخدامهم لمكتبة الكلية في الفترة نفسها. وقد يلقي هذا الأمر تساؤلاً حول دور مكتبة الكلية في العملية التربوية، وفي مدى اعتماد الطلبة عليها من حيث مساندة المحاضرة الصفية. فقد أشار ١, ٦٧٪ أنهم لم يستعيروا سوى عشرة كتب أو أقل من مكتبات الجامعة في الفترة نفسها، وأن ٤, ٧٠٪ لم يستشيروا سوى أقل من عشرة كتب ومراجع داخل المكتبة لأغراضهم الدراسية والبحثية. إن نسبة الاستخدام الضئيلة من قبل الطلبة لمكتبات الجامعة في الأردن، لتؤكد أن كثيرًا من الطلبة الذين يوجدون في المكتبة، يستخدمونها في غالبية الأحيان لقراءة مذكراتهم الصفية وليس لاستشارة مصادر المعلومات المختلفة المتوافرة فيها.

أما بالنسبة لمدى استعمال الطلبة لخدمات مكتبة الجامعة خلال الأشهر الستة الماضية، فقد تبين أن ٧, ٣٣٪ لم يستخدموا خدمات المراجع، و٦, ٤١٪ لم يستخدموا خدمات التصوير، و٥, ٥٠٪ لم يستخدموا خدمات الدوريات. وتبرز هنا مشكلة عدم استخدام الطلبة للدوريات، حيث إنه من المفروض أن يستخدم الطلبة المقالات في الدوريات أكثر من غيرها من مصادر المعلومات الأخرى، وتبرز هنا ضرورة وأهمية التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والمكتبة لتعريف الطلبة على أهمية الدوريات التي تعد مصدرًا أساسيًا من مصادر المعلومات.

هناك أسباب عديدة تدفع الطلبة إلى عدم استعمال مجموعات المكتبة بشكل دائم لأغراضهم الدراسية والبحثية أبرزتها الدراسة كانت كالتالي:

أولاً: أن المواد المكتبية المتوافرة في المكتبة غير مطلوبة للأغراض الدراسية والبحثية. أشار بذلك ٣, ٥٧٪ من أفراد العينة.

ثانيًا: عدم توافر الوقت الكافي لدى الطلبة للذهاب إلى المكتبة. إذ أشار ٢٣,٣٪ من الطلبة إلى أن عملية استرجاع المعلومات تستغرق وقتًا طويلاً. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة لوبانز للأسباب التي دفعت الطلبة إلى عدم الذهاب إلى المكتبة واستخدامها.

ثالثـًا: النواحي التنظيمية للمكتبة. حيث أشار ٧,٣٪ إلى صعوبة تحديد أماكن الكتب في المكتبة. و٤,١٪ إلى عدم معرفة ما تحويه المكتبة من مواد مكتبية، و٣,٢٪ إلى عدم معـرفتهم بتنظيم المواد المكتبية على الرفوف، و٠,٠٦ إلى عدم معرفتهم باستخدام فهارس المكتبة بشكل جيد. يعكس ما سبق عدم معرفة بعض الطلبة بالهيكل التنظيمي للمكتبة، وأسس وكيفية خزن وتنظيم المواد المكتبية في الأماكن المختلفة. كما يعكس عدم معرفة بعضهم بخطة التصنيف المتبعة في المكتبة، وذلك أن المواد المكتبية على الرفوف ترتب حسب أرقام التصنيف المخصصة لها، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة فشل الطلبة في إيجاد ما يحتاجونه من مواد مكتبية. أشار ٦٨,٣٪ إلى أن معرفتهم بطريقة خزن وترتيب مجموعات المكتبة تعتبر عاملاً أساسيًا في عملية استرجاع المعلومات وإعداد الأبحاث.

كانت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة والقائل: هل هناك علاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي كمايلي:

معامل الإرتباط	r =	٠,٠٧١٦
العــــدد	n =	٣٤٤
الدلالة الإحصائيــــة	p =	٠,٠٩٣
مستوى الدلالة	=	٠,٠٥
بمــا أن		٠,٠٥ < ٠٩٣,

ـ هذا يعني عدم وجود علاقة بين مهارات استخدام المكتبة وبين التحصيل الدراسي.

ـ أمـا نتـائـج الإجابة عن السؤال الثالث القائل: هل هنالك علاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى للجنس؟ فكانت كمايلي:

	ذكــور	إنــاث
r =	٠,٠٤٧٥	٠,١٣٩٠
n =	٢١٥	١٢٩
p =	٠,٢٤٤	٠,٠٦٠

يلاحظ أن مستوى الدلالة أكبر من المستوى المطلوب للعلاقة الدالة وهذا يعني عدم وجود علاقة بين مهارات استخدام المكتبة وبين التحصيل الدراسي تعزى للجنس.

ـ كانت نتـائـج الإجابة عن السؤال الرابع القائل: هل هناك علاقة بين مهارات استخـدام المكتبـة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لنوع الكلية (علمي ـ أدبي،) كمايلي:

	علــمي	أدبــي
r =	٠,٠٢١٥	٠,٠٦٩١
n =	(١٢٦)	٢١٨
p =	٠,٤٠٦	٠,١٥٥

وتشير النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين مهارات استخدام المكتبة وبين التحصيل الدراسي تعزى لنوع الكلية.

ـ كانت نتائج الإجابة عن السؤال الخامس والقائل: هل هناك علاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى لمستوى السنة الدراسية للطالب. كمايلي:

	سنة ثالثة	سنة رابعة
r =	٠,٠٧٦٨	٠,٠٦٣١
n =	١٨٥	١٥٩
p =	٠,١٥٠	٠,٢١٥

وتشير النتائج لعدم وجود علاقة دالة بين مهارات استخدام المكتبة وبين التحصيل الدراسي تعزى للمستوى.

ـ أما نتائج السؤال السادس والذي عني بمعرفة هل هنالك علاقة بين مستوى التحصيل ومهارات استخدام المكتبة لدى عينة الدراسة تعزى لكل من الكلية والمستوى معًا؟ فكانت كما هو موضح في جدول ١٣ .

جدول رقم ١٣ . العلاقة بين مهارات استخدام المكتبة ومستوى التحصيل لدى عينة الدراسة حسب الكلية والمستوى.

الكليـة		المستوى	
		سنة ثالثة	سنة رابعة
علمي	r	٠,٢٠٤٥	-٠,٠٢٩٧
	n	(٥٨)	(٦٨)
	p	٠,٠٦٤	٠,٤٠٦
أدبي	r	٠,٠٦٠٢	٠,٠٧٤٦
	n	(١٢٧)	(٩١)
	p	٠,٢٥١	٠,٢٤١

السؤال السابع القائل: هل هنالك علاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين تحصيلهم الدراسي تعزى للجنس والمستوى؟ كانت الإجابة عليه كما هو مبين في جدول ١٤ .

جدول رقم ١٤ . العلاقة بين مهارات استخدام المكتبة وبين تحصيل الطلبة الدراسي حسب متغيري الجنس والمستوى.

الجنس		المستوى	
		سنة ثالثة	سنة رابعة
ذكور	r	٠,٠٤٢٣	٠,٠٤٢٢
	n	(١١٨)	(٩٧)
	p	٠,٣٢٦	٠,٣٤١
إناث	r	٠,١٧٧٤	٠,١٧٦١
	n	(٦٧)	(٦٢)
	p	٪٧٩	٠,٠٨٧

* نتائج لإجابة عن السؤال الثامن الذي يسأل عن العلاقة بين مهارات استخدام المكتبـة وبـين تحصيل الطلبة الدراسي حسب متغيري الجنس ونوع الكلية كانت كما هو موضح في جدول رقم ١٥ .

جدول رقم ١٥ . العلاقة بين مهارات استخدام المكتبة وبين تحصيل الطلبة الدراسي حسب متغيري الكلية والجنس .

الكليـة		الجنس: ذكـور	الجنس: إنـاث
علمـي	r	٠,٠٤٠٠	-٠,٠١٢٥-
	n	(٩٢)	(٣٤)
	p	٠,٣٥٣	٠,٤٧٣
أدبـي	r	٠,٠٥٣٤	٠,٠٩٧٩
	n	(١٢٣)	(٩٥)
	p	٠,٠٧٩	٠,١٧٥

بينت الدراسة عدم وجود علاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبـين تحصيلهم الدراسي . ويعني هذا أن الطلبة يعتمدون بشكل أساسي على مذكراتهم الصفية كأساس للنجاح والحصول على معدلات عالية ، دون الاعتماد على المكتبة في إثراء معرفتهم المتخصصة المتعلقة بالمنهاج الدراسي والمحاضرة الصفية وإعداد الأبحاث . ويرتبط هذا التفسير ارتباطًا وثيقًا بالنتيجة السابقة والتي أشارت إلى أن المواد المكتبية غير مطلوبة للأغراض الدراسية والبحثية للطلبة . وهذه النتيجة تشير إلى نقطة مهمة وهي أن طرق التدريس في الجامعات الأردنية تعتمد على الطرق التقليدية ، والاعتماد على الكتاب المقرر والمحاضرات الصفية فقط ، دون توجيه الطلبة نحو استخدام المكتبة للإفادة منها في تدعيم ما يتلقونه من محاضرات صفية . كما تشير إلى قلة اعتماد أعضاء هيئة التدريس على الأبحاث كوسيلة لتقويم الطلبة وإعطائهم العلامات النهائية . ويدعم هذا الرأي اللقاءات غير الرسمية مع الطلبة ، إذ تبين أن الطلبة يفضلون أخذ المذكرات داخل الصف على قراءة

الكتب واستخدام المكتبة، ظنًا منهم أن ما يكتبونه في الصف يغطي المادة بشكل جيد وشامل. كما أشار بعضهم إلى أن أسئلة الامتحانات عادة تختار من نص معين ومحدد، أو من المحاضرات الصفية، ولذلك يظن العديد منهم أنه ليس من الضروري أن يقرأ الكتب والمقالات، وأن يذهب إلى المكتبة حتى يحصل على علامة جيدة. كما أشار بعضهم الآخر إلى أنهم لم يتلقوا أي إرشاد من أعضاء هيئة التدريس في كيفية استخدام المكتبة، وطرق استرجاع المعلومات والإفادة منها للأغراض الدراسية والبحثية، الأمر الذي أدى بهم إلى عدم الاستفادة من المصادر المتاحة فيها.

وقد تعزى النتيجة السابقة إلى أن الطلبة لا ينظرون إلى القراءة كوسيلة لإثراء معرفتهم المتخصصة وتطوير شخصيتهم. يرجع ذلك بشكل رئيس إلى فجوات في النظام التربوي، إذ إن وظيفة المكتبة التعليمية مازالت غامضة لدى الكثيرين.

بينت الدراسة كذلك، عدم وجود علاقة دالة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وبين التحصيل الدراسي تعزى للجنس، أو لنوع الكلية، أو لمستوى السنة الدراسية، أو لكل من الكلية والمستوى معًا، أو لكل من الجنس والمستوى معًا، أو لكل من الجنس ونوع الكلية معًا. ومن الجدير بالذكر هنا أن النتيجة المتعلقة بعدم وجود علاقة بين مهارات استخدام المكتبة لدى الطلبة وبين التحصيل الدراسي تعزى لنوع الكلية والمستوى، كانت نتيجة غير متوقعة. فرغم الإيمان بضرورة الاستخدام الفاعل للمكتبة من جميع الطلبة، بغض النظر عن جنسهم وكلياتهم ومستوياتهم، إلا أنه يتوقع، وبسبب اعتماد طلاب الكليات العلمية على المختبرات والتجارب التطبيقية والزيارات الميدانية، أن يستخدم طلاب الكليات الأدبية المكتبة أكثر من طلبة الكليات العلمية.

كما كان يتوقع أن يكون هناك تأثير لمستوى الدراسة في كل من استخدام المكتبة والتحصيل الدراسي للطلبة، إذ إنه من المفروض أن يزيد استخدام المكتبة من قبل الطالب كلما ارتفع في مستوى السنة الدراسية. وتعني هذه النتيجة أن الطلبة في السنتين الثالثة

والرابعة من الدرجة الجامعية الأولى في الأردن لا يعتمدون على المكتبة في تحسين تحصيلهم الدراسي.

يلاحظ من خلال ما تقدم مايلي:

- عدم التركيز من المدرسين على استخدام المكتبة والرجوع إليها.
- اعتماد الطلبة على ما يعطيه المدرس داخل المحاضرة للحصول على درجات النجاح في المادة.
- عدم وجود تعاون بين المدرس والطلبة والمكتبيين لإنشاء اتجاهات إيجابية نحو المكتبة.
- عدم وجود مهارات مكتبة كافية لدى الطلبة الجامعيين.
- وجود معوقات مادية وتنظيمية وتسهيلية داخل المكتبة تمنع الطلبة من استخدامها.

بناءً على ما تقدم، توصي الدراسة بمايلي:

١ـ تعتبر الزيارات الميدانية للمكتبة، والمحاضرات طرقًا مساعدة في تقديم المكتبة ومصادرها للطالب وتعريفه بها. لذا توصي الدراسة بتنظيمها والحث عليها من المدرس الجامعي.

٢ـ ضرورة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس والمكتبيين في الجامعات الأردنية من أجل توجيه الطالب وتشجيعه على القراءة واستخدام المكتبة.

٣ـ طرح مادة تتعلق بالثقافة المكتبية (المدخل إلى علم المكتبات والمعلومات) كمادة إجبارية لجميع طلاب الجامعة على مستوى السنة الأولى في الجامعات.

٤ـ ضرورة تعيين موظفي إرشاد أكفياء من المؤهلين (ذوي الخبرة في مجال علم المكتبات واسترجاع المعلومات) في الجامعات الأردنية، تكون وظيفتهم الأساسية إرشاد الطلبة إلى كيفية استخدام الفهارس والكشافات والببليوجرافيات والمستخلصات والإفادة

منها في أغراضهم الدراسية والبحثية، وإرشادهم إلى أماكن المواد المكتبية على رفوف المكتبة وكيفية الوصول إليها، مما يشجع الطلبة على الذهاب إلى المكتبة والإفادة من مصادر المعلومات فيها.

٥ـ الطلب إلى أعضاء هيئة التدريس أن يوجهوا الطلبة إلى إعداد قوائم بالكتب والمقالات المتعلقة بالمادة أو بموضوع معين كجزء من العلامة النهائية. مما يؤدي إلى تشجيع الطلبة على استخدام المكتبة وبالتالي إلى تطوير مهاراتهم المكتبية.

٦ـ ضرورة تعريف الطلبة بأهمية مصادر المعلومات الأخرى غير الكتاب مثل المقالات في الدوريات، المستخلصات، الرسائل الجامعية، الميكروفيلم والأفلام في إعداد البحوث العلمية الأصيلة. وهذه مهمة يتعاون على إنجازها كل من المكتبة وأعضاء هيئة التدريس.

٧ـ ضرورة الاعتماد على الأبحاث والدراسات والتقارير المرتكزة على مصادر المعلومات المتوافرة في المكتبة كوسيلة لتقويم الطالب ومنحه العلامة النهائية.

٨ـ ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلبة على استخدام المكتبة، كوسيلة لإثراء معرفة الطالب المتخصصة، ولتدعيم المحاضرة الصفية والمنهاج الدراسي مما يؤثر إيجابيًا في تحصيله الدراسي.

٩ـ الارتقاء بطرق ومناهج تصميم الامتحانات بحيث لا تعتمد بشكل رئيس على ما لقن للطلبة داخل غرفة الصف، أو على نص أو كتاب مقرر، وإنما على مزيج من المعلومات المعطاة ضمن المحاضرة وقائمة المراجع المتخصصة.

المراجع

[١] وزارة التعليم العالي. *التعليم في عهد الحسين*. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٥م.

[٢] بدر، أحمد، ومحمد فتحي عبدالهادي. *المكتبات الجامعية: دراسات في المكتبات الاكاديمية والبحثية*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٧٧م.

[٣] فرج، عبداللطيف. *مفاهيم أساسية لطلاب الجامعة*. الرياض: مكتبة الرواث، ١٩٨٣م.

[٤] Barkey, Patrick. "Patterns of Student Use of a College Library". *College and Research Libraries* 26 (March 1965), 116-117.

[٥] Ritter, Vernon. "An Investigation of Classroom-Library Relationship on a College Campus as Seen in Recorded Circulation and G.P.A." *College and Research Libraries*. 29 (January 1966), 30-40.

[٦] Danniel, James 0. "The Relationship Between Faculty Methods of Instruction and Library Use in Three Universities in Nigeria". Doctoral dissertation, University of Michigan. *Dissertation Abstracts International*, 44, 2417A.

[٧] Woods, William Edward, "Factors Influencing Students Library Use: An Analysis of Studies". Unpublished master's thesis, University of Chicage, 1965.

[٨] Lubans, John. "Users and Uses of the Resselaer Library". IATUL Proceedings, 4, pp49-57.

[٩] Allen, Kenneth W. *Use of Community College Libraries*. Connecticut: Linnet Books, 1971.

[١٠] Hardesty, Larry. "The Academic Library: Unused and Uneeded." *The Library Scene* 5 (December 1975/ March 1976), p.14.

Library Use Skills of University Students and Their Relationship to Their Academic Achievement

Anmar Kaylani* and Omar Hamshari**
**Associate Professor and **Assistant Professor, Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan*

Abstract. The aim of the study was to investigate the relationships between library use skills of university students and their academic achievement. Also, it examined the relationship between those variables in relation to certain demographic variables: (1) sex (2) college (3) level of study (4) level of study and college (5) sex and level of study and (6) sex and college. The sample for the study consisted of 344 students from the University of Jordan, Yarmouk University, and the University of Sciences and Technology in the third and fourth year of study. The statistical tests did not reveal significant relationship (at the 0.05 level) between student skills of Library use and academic achievement. Also, significant relationships between those variables in relations to sex, college, level of study, level of study and college, sex and level of study and sex and college were not found.

تحليل نقدي لكتاب الطالب لمادة اللغة الإنجليزية المقرر على السنة الأولى في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

راضـــي سعـــد الســـرور

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أجريت هذه الدراسة لإبراز فاعلية الكتاب المقرر لمادة اللغة الإنجليزية على طلاب السنة الأولى في المرحلة المتوسطة للبنين، والمستخدم حاليًا في المملكة العربية السعودية. وهناك غرضان رئيسان لهذه الدراسة: تهيئة التغذية الراجعة للمربين عامة والمعلمين والمعلمين المتدربين والإداريين على وجه الخصوص؛ تكثيف حرص وانشغال المعلمين ومصممي المناهج والمهتم عمومًا بأنشطة المدرسة. أما مادة التحليل والنقد فهي: إدعاءات الناشر والتي أوردها في كتاب المعلم للمرحلة المعنية؛ محتوى كتاب الطالب من المفردات والتعابير والمادة ككل. واعتمد التحليل على المعايير النظرية والتجريبية والنتائج العملية التي توصل إليها كم هائل من المختصين بحقل تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وتبرز الدراسة أهمية دور المواطن العربي المختص للتحكم بالمنهج عمومًا ومحتوى مادة اللغة الأجنبية خصوصًا، وذلك لتفادي المثالب التي لابد وأن يقع بها الأجنبي نظرًا لخلفيته الثقافية. ولقد اعتمد الباحث على عدد وافر من المصادر لتقوية حجته من جانب، ولإيقاف القارىء على نظرة الآخرين حيال مقررات اللغة الأجنبية ومنهجها من الجانب الآخر. وبالإضافة إلى المراجع والملاحق تفضي هذه الدراسة إلى توصيات محددة، بنيت على ضوء ما تم الوصول إليه من نتائج.

[23] Pienemann, Manfred, and Hyltenstam. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. San Diego, California: College-Hill Press, 1985.
[24] Pienemann, M. "Psychological Constraints on Teaching of Languages." *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (1984), 186-214.
[25] Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching:* London: Longman, 1983.
[26] Matthews, Alllan, Mary Spratt, and Les Dangerfield. *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1985.
[27] Byrd, Donald B. "ELT in the Gulf Arab States: A Report." *TESOL Newsletter*, 21, No. 12, 1987.
[28] Dubin, F. and Elite Olshtain. *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. London: Cambridge University Press, 1986.

Zughoul, M.R. "The Prospective EL Textbooks for the Compulsory Cycle in Jordan: Guidelines for the Implementation Phase." in ED 271-945, 1986.

References

[1] Morely, G.D. "Selecting Course Material." *Audio-Visual Language Journal,* 16, No. 3 (Winter, 1978), 175-77.

[2] Brumfit, Christopher. *Problems and Principles in English Teaching.* Oxford: Pergamon Press, 1980.

[3] Surur, Radhi. "Survey of Students, Teachers and Administrators' Attitudes towards EFL in Saudi Arabian Public Schools." Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, 1981.

[4] Dewey, John. "On Education." In *Appraisal,* ed. with introduction, by Reginald D. Archambault. New York: Random House, 1966.

[5] Tahmasian, Linda Thieman. "The Place of Islam in the EFL Classroom." *TESOL Newsletter,* 20, No. 2 (1987), 17.

[6] Swales, John, The Textbook Problem.„ *The ESP Journal,* 1, No. 1 (1980), 11-23.

[7] Riyadh Educational Zone. A Draft issued to all EFL teachers by the Department of English, Ministry of Education, Riyadh, Saudi Arabia, undated. The writer assumes it was distributed in 1984, following the latest revision of the textbook.

[8] Yalden, Janice, *The Communicative syllabus: Evaluation, Design and Implementation.* Oxford: Pergamon Press, 1983. For further information about the notional/functional syllabus. I have assembled the following tentative bibliography: [9 – 21].

[9] Brumfit, C.J. "Notional Syllabuses Revisited: A Response." *Applied Linguistics,* 2, No. 1 (1981), 90-93.

[10] Munby, J. *Communicative Syllabus Design.* London: Cambridge University Press, 1978.

[11] Trim, J.L.M. "Draft Outline of a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adults." *System Development in Adult Language Learning.* Strasbourg: Council of Europe, 1973, 15-28.

[12] Trim Learning, J.L.M. "A European Unit/Credit System." *A European Unit/Credit System for Modern Language by Adults.* Strasbourg: Council of Europe, 1978; Oxford: Pergamon Press, 1980.

[13] Trim, J.L.M. *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults.* Strasbourg: Council of Europe, 1978.

[14] Trim, J.L.M. *The Modern Language Project of the Council of Europe: Findings and Prospects.* Mimeographed Summary. Urbino: 10, September, 1981.

[15] Van Ek, J.A. "The Threshold Level in a Unit/Credit System." In *System Development in Adult Language Learning.* Ed. J.L.M. Trim. Strasbourg, 1973, 89-146.

[16] Van Ek, J.A. *The Threshold Level.* Strasbourg: Council of Europe, 1975.

[17] Van Ek. J.A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* London: Longman, 1976.

[18] Van Ek, J.A. and L.G. Alexander. *Waystage.* Strasbourg: Council of Europe, 1977.

[19] Wilkins, D.A. "Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar." In *Linguistics Insights in Applied Linguistics.* Eds. Corder and Roulet. Paris: Didier, 1974.

[20] Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses.* London: Oxford University Press, 1976.

[21] Wilkins, D.A. "Approaches to Syllabus Design: Communicative, Functional or Notional." In *Functional Material and Classroom Teacher: Some Background Issues.* Eds. Johnson and Morrow. England: University of Reading, Center of Applied Language Studies, 1978.

[22] Field, John. a) "New Living English for Jordan," b) "English Language Teaching Survey," c) Macmillan Press Proposals: "School English for Jordan." In Zughoul, Mohammad Raji, *The Prospective English Language Textbooks for the Compulsory Cycle in Jordan: Guidelines for the Implementation Phase.* A paper presented at the Conference on Compulsory Education in Jordan (Amman, Jordan. April 24-26, 1984) in Ed 271-945.

Hakeem, Farid H. "An Investigation of the Effect of Testing as an Aid in the Instructional Process of the FEL Students' Learning Grammar (Saudi Arabia)." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1984.

Homiedan, Abdullah Hamad. "Utilizing the Theory of Articulatory Settings in the English Pronunciation to Teaching Saudi Students Learning English as a Second Language (Palatography)." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1985.

Jan, Mohammed Saleh A. "An Investigation of the Problems of the English Program in the Intermediate Boys' School of Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, Michigan State University, 1984.

Muarik, Sulaiman Ali. "Error Analysis and English Learning Strategies among Intermediate and Secondary School Students in Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1982.

Mulla, Mohammed Amin. "Aptitude, Attitude, Motivation, Anxiety, Intolerance of Ambiguity and Other Biographical Variables as Predictors of Achievement in EFL by High School Science Major Seniors in Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Michigan, 1979.

Nasir, S. *The Arabs and English*. London: Longman, 1979.

Qoqandi, Abdulaziz M. "Measuring the Level Syntactical Growth of Saudi Twelfth Graders in EFL Writing using T-unit Analysis." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1984.

Safady, I. "Through a Glass Darkly: Some Problems of Teaching and Learning American Literature in Arab Universities. A paper presented at the conference on the problems of TEL and Literature at Arab Universities: Amman, Jordan.

Saggaf, Ahmed A. "An Investigation of the English Program at the Department of English, College of Education, King Abdulaziz University in Mecca, Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1981.

Sheshah, Jamal A. "The Qualifications of Competent Teachers of English in Saudi Arabia as Perceived by Successful EFL Teachers and Selected TESOL Specialists." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1982.

Surur, Radhi Sad. "Survey of Students, Teachers, and Administrators' Attitudes towards EFL in the Saudi Arabian Public Schools." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1981.

Zughoul, Mohammad Raji. "Formulating Objectives for the English Departments in Arab Universities: Rationale and Assessment." in ED 271-943, 1985.

Attitudes of Intellectual Elites (Social Change, Sociolinguistics ... etc.)." Unpublished Ph.D. Dissertation, Stanford University, 1985.

Al Twaijri, Abdulaziz Othman. "The Adequacy of Students' Preparation in English Language in the Saudi Schools." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Oregon, 1982.

Arishi, Ali Yahya. (1984) "A Study of EFL Teachers' Behavior in EFL Classes in Saudi Arabia (Observation Systems. FL Interaction Analysis." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University.

Asfour, M. "Cultural Barriers in Teaching English Literature to Arab Students." A paper presented at the conference on the problem of teaching English language and literature at Arab Universities: Amman, Jordan, 1982.

Assubaial, Saud H. "Empirical Bases for Inter-language of Arab Students Learning English." Unpublished Ph.D. Dissertation, Georgetown University, 1979.

Dabaan, Ibrahim S. "Implications of Error Analysis for the Teaching of English Phonology to Saudi Arabian Students." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1983.

Daffa, Mohamad S. "An Experimental EFL Unit on the Sound Structure of English for Seventh Grade Students of Saudi Junior High Schools." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1983.

Dahiyat, Eid. "Three Problems of Teaching English Literature at the University of Jordan. A paper presented at the conference on the problems of TEL and literature at Arab Universities: Amman, Jordan.

Dhafar, Talal Obaid. "A Survey of EL Supervisors' and Teachers' Perceptions of the EL Curriculum in Secondary Schools of Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, Michigan State University, 1986.

El-Sayed, Ali Mohammed. "An Investigation into the Syntactic Errors of Saudi Freshmen's English Compositions." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1982.

Elujedyani, Sulaiman G. "A Cross-sectional Investigation of the Production, Recognition and Sensitivity of Some Arab Learners of EFL." Unpublished Ph.D. Dissertation, Georgetown University, 1982.

sion of EFL Saudi Students." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1983.

Alam, Ibrahim Ahmed. "Using Non-print Instructional Media in the Teaching of English in Saudi Arabia: A Feasibility Study." Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University, 1983.

A Badah, Omar Ali. "A Plan for Teaching American Culture to Saudi High School Students (TESOL), Sociolinguistics, Curriculum Planning." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1985.

Al-Braik, Mubarak Salem. "Investigation of the Successful Attributes of English as a Second Language of Saudi Arabian Students Studying in the United States of America." Unpublished Ph.D. Dissertation, Pennsylvania State University, 1986.

Alfi, Mohamed Yaseen. "Distorted Legibility for Testing English as a Second or Foreign Language." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1980.

Al-Gaeed, Ibrahim Hamad. "An Evaluative Study of the English Language as a Foreign Language Teacher Preparations Programs of Saudi Arabia, As Perceived by Program Students and Graduates." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1983.

Al-Habeeb, Musa Ibrahim S. "Evaluation of Instructional Supervision of English Programs at the Intermediate and Secondary Schools in Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Wisconsin, 1981.

Al Jasser, Jasser Abdulrahman. "Comparative Effect of Native English Speaking Instructors and (NNESI) Non-native English Speaking Instructors on Performance of Freshmen Students of King Saud University, Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1983.

Al Kamookh, Ali Abdulrahman. "A Survey of English Language Teachers' Perceptions of English Language Teaching Methods in the Intermediate and Secondary Schools of Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Kansas, 1981.

Al Saadaf, Abdullah Ibrahim. "Assessing the In-service Training Needs of Teachers of English As a Foreign Language in Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. Dissertation, Pennsylvania State University, 1985.

Al Shammary, Eid Abdullah S. "A Study of Motivation in Learning of EFL in Intermediate and Secondary Schools in Saudi Arabia (Attitudes, Effective)." Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, 1984.

Al Shuwaikhat, Ahmed M. "Language Attitudes of Saudi Arabian Graduate Students in the U.S.: An Introduction to the Study of Differentials of Language

Appendix 1
Textbook Contents

Appendix II

The following references present some of the work that has been done on English as a foreign language in Saudi Arabia and Jordan. Thanks to Dr. Abdullah al Subaiy for allowing me to borrow extensively from his invaluable bibliography: *American and Canadian Doctoral Dissertations on the Kingdom of Saudi Arabia,* (1935-1987). Washington, D.C. 1987.

Abdan, Abdulrahman A. "The Effect of Sentence-combining Practice on the Written Syntactic Maturity, Overall Writing Quality, and Reading Comprehen-

7. Most of the claims made by the publisher are hasty, fluffy and unrealistic. The material is characteristic of that of any commercial agent whose product cannot be taken at its face value.

8. Bizarre techniques and approaches to FLT are suggested by the publisher that have been proven to be nonproductive when judged against the ease of language use for pupils and results achieved at schools. The national universities are required to set their own intensive English programs because of low student achievement in English.

9. The textbook is too British when the American model in pronunciation and spelling is more advantageous for several reasons.

10. Units are overloaded with new items which cause difficulty for teacher implementation and prevent better student understanding.

11. EFL in an Arab state should not exceed the utilitarian and instrumental levels no matter what some advocates of EFL may claim. In any case, the FL must cater to students, teachers, and societal needs and aspirations.

12. There is no gain expected from a textbook that encourages communication competency, as it claims, yet tests students by means of written examinations. If communication is the goal, then the means that reveal communication competency must be adopted.

13. A department of FL education should set the standards of effectiveness and require evidence of any publisher that the textbook will meet such standards prior to entering into a contract.

14. Research should be promoted to clarify the situation. It is scientific research that led people to where they are; Saudi Arabia is no exception. There is not, and can never be, a definite answer to what the best textbook may look like for all times and all circumstances. As there are no universally valid tests and methods of teaching, there are no universally valid curricula. Curriculum, tests, and methodology are valid only under specific circumstances and for specific purposes. On wonders, if the educational phenomenon has ever been dependent.

15. Lastly, since revision and evaluation are always required from administrators, teachers, curriculum designers, university departments, and so forth, then it should go without saying, textbook construction and development should be made at home. Home, however, is meant to be defined in its fullest sense. A general principle appears workable: profit from current research-based thought and establish a procedure which will take such thought into account. Adopt a reasonable description of what is needed from the FL; identify the most frequent, powerful elements of the language that are in accord with the stated objectives, consider and allow for pedagogical and evaluative treatment.

sions and the subject matter as a whole. Criteria for the analysis are the theoretical, empirical, and practical findings set forth by numerous specialists in the field of TEFL.

Even though the analysis presented here rightly lays stress on Textbook 1 for EFL, it should be realized that the principles revealed apply equally to the series and in other educational situations. When one realizes that, one laments the fact that the public schools in Saudi Arabia have decided to put all their eggs into one basket by contracting a particular company and using the product as the sole teaching text, a text which is taken at face value. One of the strengths of any educational system is its ability, even with limits, to perceive its own weaknesses and to take steps to eliminate them.

This investigation stresses Arabism and Islam and calls for solidarity and alignment not only among Arabs on all educational decisions, but also, with regard to the subject matter, courses, and activities within public schools. This point should not be misunderstood to mean unifying all courses and ignoring the various geographical and economical realities of the Arab world. Moreover, the investigation shows how important it is for natives to have control of the curriculum in general and FL content in particular in order to avoid the faults foreign agents cannot help committing because of cultural differences. A comprehensive body of references is cited and utilized in order to strengthen my arguments. Despite one's conscious attempt to maintain objectivity, one cannot deny that some personal opinions may have delved into the report. The following items will further highlight the conclusions of this investigation:

1. Examples of irrelevant lexical items are pointed out along with what pupils encounter as linguistic difficulties depending on contrastive linguistics findings.

2. Examples of low frequency words are given which neither have a great utility nor help as stems to build a communicative activity around them.

3. The extensive occurrence of Arabic names and places within the text hinders the authenticity of EFL and are included only to please buyers.

4. There are items within the textbook that should be excluded either for their cultural bias or merely for the fact that they do not fit the student needs, level of educational and/or ages.

5. Because the syllabus is built around notional/functional approach it does not fit an Arab country. This approach has been made for Europeans; we do not share with them the majority of objectives.

6. There are basic vocabularies that should have been included which belong in the learner's effective domain, at least low frequency ones should be substituted.

tive. The materials are not supported by direct empirical or practical evidence. Also, the validity of the theoretical assumptions underlying the construction of the textbook are questionable. Because of the emphasis on irrelevant items and lengthy directions for teachers, this textbook has become troublesome for both teachers and pupils. By imposing and *ad hoc* operational activity, without reference to clear practical principles, it is unlikely that its use will achieve the desired aim.

Foreign language instruction must be brought into closer alignment with the other subjects in order to better serve the same person(s) and nation. This can only happen when EFL is subjected to the same process other courses go through, thus leading to anticipated outcomes. This process starts from the reality that there are Arabs who are capable of designing, implementing, and evaluating the knowledge to which students are exposed. Arabs have most things in common, and when successful experiences have been achieved in one country and shared with others, continued success is likely to happen.

At this time, EFL is a deviant example, where every country goes its own way, contracting with foreign agents to construct textbooks while remaining ignorant of what has succeeded or what has not worked. Consequently, neither the knowledge gained by students nor their needs are fulfilled. In addition, Arab unity on this most important educational issue is in danger of not being preserved. In either case the result is unsatisfying and heartbreaking.

Apart from criticizing the textbook under investigation, one must indicate what Arabs need to take into account when making decisions about FLT. Since, the purpose of education in all courses is inseparable, one must raise questions that can be springboard to thoughtful consideration by teachers, curriculum designers, administrators, scholars and parents all over the Arab world. The time is long over due. This educational issue must be taken seriously and in a collective manner. In addition to salaries and other expenses paid, one should acknowledge the help from foreign experts, but one must consciously and deliberately decide when, why and how this help is needed. After all, this is what the whole concept of education is about.

Summary and Conclusions

Although English is the only foreign language offered in Saudi Arabian public schools, it nevertheless presents serious problems for students, teachers and administrators. With my long involvement with EFL, I have voluntarily taken the initiative to criticize and analyze the first Intermediate Pupil's Book (Textbook 1) written and published by the Macmillan Press Limited. The textbook is part of a series written for all levels of public schools in the country. The data for criticizing and analyzing the textbook are: a) publisher's claims included in the introduction of the Teacher's Book, and b) the contents of the Pupils' Book such as vocabulary, expres-

of (May)." a pupil in Team 2 says, "It's the second of (May)," etc., pp. 104-5.

- Tell the class in Arabic they must follow your instructions, p. 114.
- Pupils read aloud in pairs, p. 115.
- Each time you teach a new word, revise those taught already, p. 53.
- Explain in Arabic, that "They are" is used when there is more than one man or woman, even if there are two, three, four or five, p. 43.
- Pronunciation: practice the |a| sound in half, past, far, p. 39.
- Practice |r| in Iran, Riyad, Practice |h| in behind, he,Mohammed, p. 26.
- Teach NOP QRST first, then teach UVWXYZ. Practice the 13 letters as a rhyme (use the American Z), p. 14.

The authors present bizarre, invalid approaches that rely on guesses for what Arabs may encounter as problems in EFL. Their methods vary from deduction to translation to even indoctrination (cf. quotes above). The areas perceived as troublesome for Arabs lack both theoretical and empirical foundation. The [h] in Mohammed will not cause a problem for an Arab, nor will [a]. Teachers of EFL in Saudi Arabia, know almost intuitively that [n], [e],and [a] supersede what the authors specified as problems for pupils. Therefore, this area deserves more emphasis. Consequently, the results will be confusing for the teachers. They may extend the argument to suspect the entire underlying assumptions, principles, and methodology of linguistics, psycholinguistics, and sociolinguistics. In simple terms, the instructional and the linguistic input neither corresponds to the teacher's nor to the internal and external learner's perspectives. This particular point can be found easily in research reported on the situation of EFL in the Arab world. Appendix II lists some of this work. The necessity to distinguish between universal learning problems, common to all FL learners, from specific learning problems of individuals is inescapable. Unfortunately, to a certain extent, the textbook does not consider this principle. Dubin and Olshtain (1987) suggest the following:

> In order to carry out this difficult assignment [constructing a textbook(s)], writers of communicative course materials need both general and specific expertise. In terms of their general background, writers must have up-to-date understanding of linguistic and learning theories, broad knowledge of cultural patterns pertaining to the target language as well as to the learners' first language and familiarity with the educational context within which their materials will be utilized [28, p. 83].

4 – **Final Remarks**

Even though some of the explanations, examples, and exercises provided in the textbook and the supplementary materials are neatly built around the notional/functional model, which resembles the program of the Council of Europe, they do not work well in an Arabian environment. The apparent disadvantage is that Arab needs do not necessarily compare with European needs. Consequently, the process followed by the writers and their claims can be easily accused of being highly specula-

foreigners at home. Thus, there is little point to insist that they follow the British model. In actuality, it should be the other way around. Perhaps one day in the foreseeable future the British will abandon their model and follow the American one, since they now imitate the USA in most other affairs. What is meant by the American model is the standard American English educated women and men adopt in their daily interactions.

The frequent mention of Arabic names and places seems to show that the authors were searching for as many different kinds of communicative forms as possible. To create a great reservoir of usable lexical items, it is necessary for the individual to be a master of both languages. In resolving the problem, the blame should not fall entirely on the publisher. In a sizable number of schools in Saudi Arabia, English is taught by poor masters of the language. Under such circumstances, the process will suffer and the result will not be satisfying even when the materials are carefully prepared.

The fact that the textbook is based upon the notional/functional approach, leading to communicative competence, should not delude us. One knows that communication is unsystematic and unpredictable, but one uses systematic, graded, understandable, and organized language to achieve it. This notion is pedagogically acceptable. It necessitates a process to give items within a textbook their proper names on the one hand, and on the other, requires that time be devoted as demanded by the situation. The articles will not be comprehended by Arab learners if they are introduced only once (Unit 6). An, as an indefinite article, is not introduced here. It has been delayed until the pupils have reached Unit 8. Since the pupils are going to face the articles in their entirety in Unit 8, it is logical to introduce them together. This is done to stop pupils from hypothesizing falsely about items that have something in common.

Admitting it or not, when phonological and morphological input is considered, the publisher used varying principles belonging to more than one linguistic camp. For example, they advise teachers to contrast |t| with |d|; these are not problematic for Arabs, but are for Indian and Spanish speakers. The authors utilize a very awkward and traditional method when they suggest: "show pupils how we write a list in English (comma between each word except before and)" TB, p. 72. They encourage translation on an extremely wild range. When one fully examines the following citations from the teacher's book, one will come to the conclusion that many contradictions are taking place:

- Pupils say times in chorus, p.84
- They (pupils) explain in Arabic what they have understood. p. 86
- Divide class into teams. They must recite the dates in order. Choose a month that is not too difficult to say (e.g. May, June). A pupil in team 1 says, "It's the first

lacks linguistic significance. Additionally, it violates the principle of having materials fully correspond to objectives for teaching a FL within a given school context. One wonders why a recently completed study (Byrd 1987) did not include among its ten recommendations the elimination of such cultural bias or prejudice. Ironically this study was co-sponsored by the Arab Bureau of Education in the Gulf States (ABEGS) and the United States Information Agency (USIA). Moreover, the study declares that the choice of content was assured to be acceptable according to local mores [27, p. 12]. Had his study been done by a native Arab, the result would probably vary. Arabs will do better in assuring local mores without the help from the USIA or the British Council when EFL in the area is involved.

3- **Other Linguistic Parameters**

Of primary importance is the lexical frequency count of all items beginners are exposed to in EFL. Those items should also be of great utility, drawn from the general corpus of the native language and the target language by means of contrastive analysis. Had this principle been taken into consideration by the publisher, we would not find within the body of vocabulary such words as:

stomach ache	compasses	cardamom	scissors	overtake
Indian	button	diary	button	earache
pitch	shark			

Obviously, these words and those listed before will not elicit meaningful language situations and will not enable pupils to elaborate upon them. As the course progresses, the size of authentic problematic features will accelerate. These problems will create a hindrance for achievement on all levels.

Since, at the beginning of the FL, speaking is the skill that dominates most of the class time, special attention should be paid to pronunciation. Indeed the authors knew that [p] vs [v] were problematic sounds, but they did not show the same awareness for short vowels, clusters, and words that have more than one syllable. Arabs encounter problems in such areas that need attention from the beginning of instruction. If care is not taken early, students will perform incorrectly even at advanced levels of the FL. Of equal importance is the choice of variety of language, whether British or American. When the textbook is solely British in pronunciation and spelling, it ignores the reality that the American system is easier. Pupils will find the American way of spelling "program," "color," or "center" easier than the British. And more teachers are familiar with the American accent and its varying phonological and stylistic ramifications than they are with the British because the majority of teachers are graduates of either the national universities in Saudi Arabia, where the majority of professors speak the American way, or they themselves have studied in the USA. In addition, the pupils are more likely to meet Americans when they meet

Australia	instead	postcard
fortnight	program	picture
straight	screwdriver	...etc.

Any word with a cluster, no matter where it occurs, is going to present a problem for the Arabs since in the Arabic language clusters do not exist. The situation worsens if such problematic features are presented to beginners. Clusters should be delayed until pupils have grasped some basic vocabulary, then structures of an easy nature may gradually be introduced. This, also, helps prevent the students' motivation from deteriorating.

A further examination of the content of each unit shows that they are unwisely loaded with new items. Twenty-one new items are the unit average, with the exception of unit 19 where thirty-two items are included. (These statistics were developed after the exclusion of 56 items from the total, which are names of common Arabian places and persons.) Teachers are not advised about what to do to make up for unpredicted occasions when students are given holidays during the semester. In addition, one may find congested classes, students, without suitable desks, and a teacher whose language skills are poor working in a very hot climate.

Given the problems identified above, one wonders if the purposes advocated in the TB are going to be accomplished. Nevertheless, the publisher suggests to the teachers to go on according to a preselected technique, namely, (a) introduce new language, (b) pupils practice the new language, (c) pupils use the new language in everyday situation. What the publisher explicitly or implicitly states contradicts, on most occasions, the actual classroom behavior. Neither classtime nor the teacher's competence in EFL is going to make it possible for students to be able to communicate at such an early stage in learning the FL. Regretfully, some of the claims, in the TB, promote a pessimistic attitude among teachers. The teachers are held responsible by officials from the Ministry of Education to fulfill the standards stated in the book. Often, they fail to achieve the standards for reasons they cannot explain. This failure happens because of the publisher's idealized approach that is so far from reality. Moreover, any textbook, regardless of the subject, will face the same fate if the teachers who will use it are not consulted in the beginning. To decrease failure one has to increase acceptance from learners and teachers. Their experience and characteristics must be utilized as the basis for all activities centered around them.

Obviously, the inclusion of the extra activity in Unit 17 is unjustifiable. It shows a happy white man, singing on his wagon, as the American Indians follow and watch him. to be accurate, it should depict the opposite; the white man was the threat not the Native American. This is a very sensitive matter. Do the authors not know how much it hurts someone who bands with the oppressed. Implicit in the process of teaching/learning in general, and teaching foreign languages in particular, is the need to establish priorities on what is to be taught and for what purpose. The example cited above not only perpetuates the historical myth of white benevolence, it also

- he has a similar nose
- head-cover or Arabian head-cover

"Lake" should not be introduced, at least at this time. "Cardamom" and "grind" should not be taught at all. Thousands of minutes of class time could be saved if irrelevant and unfamiliar items are avoided. If the assumption of fluency on the students' part is behind the inclusion of such items, accuracy to the pupil is of equal importance. After all, it is through accuracy that pupils are going to be tested. But, unfortunately, paper-pencil process is used instead.

Unit 18, Lession 1, shows children how to make coffee,but fails to proceed in the Arabian way. Thus, two problems occur: (1) the inclusion of low frequency words such as "cardamom and grind," and (2) the improper way of making coffee by adding coffee and cardamom at the same time. Students and teachers will not appreciate this cualtural difference on the publisher's part. They may also be furious about other instances of cultural intensitivity. For example, the question included in the teacher's book that reads, "Find photos of famous people, e.g. the Queen of England, the President of the U.S.A., the Prime Minister of India ... famous buildings, e.g. Taj Mahal, Eiffel Tower, Big Ben ...." TB p. 45. Dumb advice that only an arrogant man, or one not familiar with a culture, would dare to suggest. It seems that the publisher has divorced the fact that the learners, for whom the textbook was prepared, are Arabs. Most likely the students are familiar with famous names of people and places in their surrounding area. Their love of their culture and their area is unmatched in London, Paris, New Delhi or Washington. Matthews offers the following remarks:

> The action of many textbooks is understandably set in Britain, partly because the authors wish to teach something about everyday British life and customs, but also because so many such books are aimed at foreign students who follow a language course in Britain. This type of book may not be particularly appropriate in your teaching situations [26, p. 204].

It is not surprising, then, that the following words are not included within the textbook: God, The Holy Mosque, Quran, The Holy Quran, Madinah, Haj, Pray, Prayer, Ramadan, Prophet, and so forth. It seems as if the textbook is written for a state that separates religion and education. Of course, this is not the case in Saudi Arabia. Yet, the authors claim that the textbook is specially designed for Saudi Arabia. Obviously, this is not so.

From a contrastive linguistics point of view, the following words will cause problems for Arabian students:

temperature	biscuits	thanks
triangle	match	twelfth
umbrella	cupboard	mustache
banknote	excuse	crossroads

Another aspect of the SASE textbook is noteworthy here. The publisher declares that the textbook has been written using a notional/functional approach, leading to accuracy and communication. The problem, then, shows itself in two ways:

1. If communication is an ultimate goal, then the process of testing must parallel the goal. Our students are tested using written examinations and pen and paper exams do not measure communicative manifestations. The textbook should emphasize a communication testing to implement such a goal.

2. Since language through its use, from a notional/functional point of view, is seen as the means to make each student a member of the speaking community, what is left for Arabianism and Islam?

Both principles, however, should be avoided by a country that has its own culture and heritage to maintain. Harmer argues that:

> We have said that the idea of communicative competence cannot be immediately applied to the student of a foreign language since it is based on too many cultural assumptions [25, p. 27].

This is exactly the principle followed by Macmillan Company: a delay, but not a denial of cultural assumptions. Obviously, they did not say it, but it could easily be inferred.

2- **Content**

As mentioned before, the investigation will lend itself, here, to the other facet of the problem, namely the selection and sequencing of items in a textbook. The same analytical procedures will be adopted. A particular item will be cited and discussed. The following citations are examples of irrelevant and unrealistic items:

- a brown egg, unit 8
- a lake, unit 10, 12
- cardamom and grind, unit 18
- he has the same nose, unit 19
- yellow hair, unit 19
- ghotra (head-cover), unit 19

These examples are obviously going to produce vigorous protests among students and inevitably be a waste of time. It would be better if they were put in another form such as:

- a white egg
- black/brown hair

ticular, is urgently needed in this case, especially when we realize that the process of either activity is a continuous one in which feedback always takes place. Feedback inevitably necessitates assessment, revision and/or elimination of parts of the program. Reliance on a foreign language to equip our Arabic natives for life has never corssed the minds of any wise man or woman from that area.

The publisher's claim that "students should be competent in English even without the guidance of the teacher" by the end of the course is not possible at such an early stage. Effective communication in a FL is the most advanced stage a learner is expected to obtain and, of course, he will not be able to reach this level after the first year of exposure to the FL no matter what the latest fashion of commercial textbooks claim. Well prepared teachers and an active learner are required to keep FL teaching/learning moving toward laguage competence. Moreover, there are specific problematic areas for Arab learners in regard to EFL. These areas have been identified by M.A. and Ph.D. graduates who have completed degrees in this field, (see Appendix II). Distinct problems are to be treated distinctively. Consequently, many aspects of a FL should be graded and learner needs should be anticipated prior to constructing a textbook. There is no evidence of this being done by the publisher. This omission leaves this investigator in doubt about the usefulness of the textbook and troubled by the publisher's claims. Another fallacy arises.

In short, the publisher's claim that students at such an early stage in a FL could go on their own to communicate competently is a fluffy and unrealistic one. A better choice is suggested by Pienemann as follows:

1. L2 items are focused on in the order they are learnable.
2. L2 forms are introduced which have proved to be communicatively effective in natural L2 development.
3. The focus on meaning can be maintained in the instruction [23, p. 68].

In another study, Pienemann shows that instruction can:

1. accelerate passage through the sequence
2. increase the frequency of rule application
3. and, broaden the range of linguistic context in which the rule governing a stage is applied [24].

Thus there is no mention in the literature on FL teaching which eliminates the role of the teacher, especially during primary stages, except for Macmillan's point of view. The public, in Saudi Arabia, has been misled by hasty, unfounded conclusions by various foreign agents. Macmillan is no exception. Native language specialists are waiting for genuine solutions to be made available. They believe, however, that such solutions have to be produced at home. It will be a pity if no one accepts the challenge.

b) A very unsatisfactory course, and most of the blame for the decline in standards of English in the Jordanian schools can be placed on it (the textbook) [22, p. 4].

Field also criticizes the curriculum design in Jordan as being mostly structural, situational and notional which produces courses that lack tangible structures. He goes on to say:

> A wholly notional approach is viewed to be unrealistic for Jordan because it requires teachers with good command of English and with a high degree of sensitivity to English syntax. Moreover, it fails in conveying some of the abstract concepts in English [22, p. 12].

Field's concluding advice was to build the course on a core syllabus which is a combination of the three approaches. Despite his findings about the course of EFL in Jordan, he did not avoid those shortcomings in what he offered, revised and reprinted for Saudi Arabia (Field is an advisor to Macmillan Press Limited and the author of the language series, his name and title appear on all the materials currently in use in Saudi Arabian Intermediate Schools).

It is tempting to explain this situation as a lack of communication between the two Arab states involved in an urgent educational matter. When an evaluative process takes place in one Arab state the others should wait for the results and then start their program using the recommendations provided by the study. This should be done to save money, effort and time. Of course, it would be in the best interest of the whole area and all inhabitants. The eagerness of commercial companies to sell a product and the lip-service that accompanies the process are understandable, but what is important for a nation may not agree with commercial desires. It is amazing that on two different occasions the notional/functional syllabus did not fit for one Arab nation but did for another.

Take as an example a statement such as, "to equip them for life" (cited before). It is doubtful whether we can expect, at the intermediate and high school levels, to teach our students communicative competence. We are quite sure that it is not possible for EFL to equip a student for life. This is not only an impossible goal, but unnecessary in a country such as Saudi Arabia. What is needed is an acceptable English standard, which does not have to be British, and objectives to teach our students to achieve a satisfactory level of communication. We will be happier when our children are capable of conveying their thoughts efficiently and to a certain extent through a foreign language. The concept of equipping them for life and after-life is best left to other subjects within the school. In other words, to avoid losing our own Arabic and Islamic heritage we should not exceed the utilitarian and instrumental aspects of the foreign language. In the Arab world, the role of curriculum design, implementation and evaluation should be filled by the same person. An Arab, in par-

tenstam and Pienemann (1985), Ewer and Boys (1986), Mackay (1986) have written about the textbook problem.

1 – Publisher's Claims

Even though the introduction to the TB contains components of the course, notes on these components, content of the course, and skills sequencing and techniques to be followed, there is no mention of course objectives which this writer believes woulde be very helpful for teachers and students. Included instead are general, vague statements such as, "Specially designed for Saudi Arabia," and "recognize that language teacher has two aims: communication and accuracy." Obviously, the purpose of not including objectives preceding each unit is to get the product sold, to guarantee a market without commitment to objectives that may be unobtainable during the course. If the publisher's excuse for the absence of educational objectives is that teachers should have the objectives distributed by the General Directorate of Education and they seem to believe that the responsibility rests there, one still demands an explanation. It does seem reasonable that a foreign language textbook that is to be implemented by speakers of another language should be practical enough. It does not actually matter what language the textbook presents. The language cannot be put into effective use without a precise set of objectives accompanying every unit. After all, no other agent could specify objectives of the language course of instruction better than the agent who designed it.

Let us now examine the statement introduced at the beginning of the TB which reads, "This variation of a notional/functional approach to language teaching has been specially designed for Saudi Arabia." What does the publisher mean by Saudi Arabia? Is it the country as a whole? Is it the people? Is it the student or the teacher? Or, is it the culture and religion of this geographic area in the Arab world? The statement raises so many questions. The needs of students, teachers, parents, the educational philosophy of the country, its resources and ambitions, its culture and, of course, the areas of linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics and pedagogical concepts have to be woven into an effective language program. Obviously, proof is lacking that the publisher did so. What the publisher, in this case British, did was merely to adopt what the Council of Europe did when it assembled in 1971 to study certain liguistic problems confronting the European nations at the time of the creation of the Common Market [8, p. 88]. What fits Europe does not necessarily fit an Arab Country! Thus, the notion, "specially designed for Saudi Arabia, is a fallacy" (cf. figure on p. 11).

In his intensive review of the English Language situation in Jordan, Field expresses the following notions:

a) Poor teaching results less from teachers' knowledge than from the inadequacy of the course book.

writer assumes that it was issued immediately after the SASE was revised in 1984. After listing the shortcomings of earlier courses it describes the Macmillan course as:

1. This course is written specifically for your people in Saudi Arabia. It takes into account the learner's Saudi, Arab and Islamic background. It caters for the particular problems faced by the Saudi learner of English.

2. The course teaches structure, but it differs from earlier courses because:

   a) As well as presenting new language, it is also full of suggestions for practice and free application.

   b) Exercises allow for plenty of practice, and ensure that lessons are not overloaded with too many pieces of new information and language.

   c) Language is presented and practiced in context both meaning and form are important.

   d) New tenses are widely spaced. Traditional grammar groupings are broken up into small units. Throughout the course, tenses which have already been taught are recycled and revised again.

3. The teacher is always encouraged to demonstrate. Students do not simply listen to the teacher reading aloud.

4. The course creates communicative situations in the classroom to give pupils a reason for using English. The topics used in each book are meant to be meaningful.

5. The pupil's books are designed to motivate. For example, pictures are used frequently and make an important contribution to classroom lessons.

> The main objective is, of course, to ensure that Saudi students have learned the basics of English *to equip them for life* by the end of their school course. The Macmillan course aims to do this as effectively as possible. By means of topics which have been covered, the grammar and vocabulary which have been taught, and the real uses to which English has been put at school, *students should be competent in English even without the guidance of the teacher,* (emphasis added) [7].

The Critical Analysis of the Textbook and Its Results

Corresponding to the proposal at the beginning of this investigation, an in-depth analysis of the textbook will take place here. The claims of the publisher will be discussed and various aspects of the content will be critically analyzed in light of the numerous questions set forth by specialists in the field. For instance, Candlin and Been (1979), Swales (1986), Matthews (1985), Smith (1981), Harmer (1983), Hyl-

2- **Work Book**

The student's workbook contains various kinds of tests and exercises concentrating on listening and reading skills. Some of the activities used are to be done at home and occasionally checked by the teacher. This workbook and the rest of the components of the course are designed in such a way as to run parallel to the pupil's book. The W, HB, FC and tapes are extra aids where teachers are guided by the TB when to use them and for what purpose.

All of these aids plus the teacher's book are distributed to teachers on the first day of school with special instructions on how to use them and reminders to return them at the end of the school year. Every teacher is also entitled to a tape player, except in the few schools with language laboratories.

3- **Teacher's Book**

The teacher's book includes lesson plans that teachers are urged to follow, step by step. It also contains directives, a list of do's and don'ts on how to deal with situations raised in the textbook or the supplementary materials. It states the aims of the course and the expectations, presents a variety of techniques, and explains some underlying concepts the publisher had in mind when constructing this course for the Saudi Arabian young learners. Citation from the TB itself will help highlight its direction:

> This variation of a national/functional approach to language teaching has been specially designed for Saudi Arabia, p. 4.
>
> Letters are grouped according to likeness. For example, L and E need the same kind of wrist movement, they are also letters which are likely to be confused by the pupil, and can be compared if taught together, p.2.
>
> Extra activities ... are not an essential part of the course, but they provide useful extra practice, p. 2.
>
> This book suggests a plan for each lesson of the school year. It divides each lesson into three steps. They are usually:
>
> Step 1 Presentation (teacher introduces new language)
> Step 2 Practice (pupils practice the new language)
> Step 3 Application (pupils use the new language in everyday situation, in games)
>
> SASE also has a skills basis. Each of the skills is developed in gradual stages. The main activities for SASE intermediate 1 are as follows: Speaking, listening, reading and writing. All four skills are introduced from the beginning of the course, pp. 4-5.

Now let us look at the claims issued to all teachers of English by the Department of English, Riyadh Educational Zone. This directive does not include a date, but the

on the one hand; and, on the other, free both the writer and the reader from going on their own, criticizing something that is not there.

The Textbook and What It Includes

Saudi Arabian School's English (SASE) for the intermediate first grade consists of the following:

a.	Pupil's Book	-PB
b.	Workbook	-WB
c.	Teacher's Book	-TB
d.	Wallcharts	-W
e.	Handwriting Book	-HB
f.	Flashcards	-FC
g.	Cassettes	-Tape

1- Pupil's Book

First published in 1980 by the Macmillan Press Limited, and reprinted with revisions in 1981, without revision in 1982, with revisions in 1984, this book covers 24 units. Units 1-12 should be dealt with during the first term of a school year. Units 13-14 are to be introduced during the second term of the school year. Each unit of this book is divided into 4 teaching lessons of the basis of 4 teaching periods per week. It should be noted here that each period lasts 45 minutes, and each term is 15 weeks in length. The grand total of words, phrases and/or derivations of the same words is 652 scattered over the 24 units PB includes. This number of words and expressions is not to mislead the reader, because the word count covers the first time a word is introduced and the different situations in which it has been used. For example the word "what" occurs five times, "how" six times in expressions such as:

"How can I get to?"
"How far?"
"How heavy/old/tall?"
"How many?"
"How do you spell it?"
"How much?" ... and so on.

Another point worth mentioning is that some of the vocabulary included in the PB is merely popular names of Arabic people or places. There are fifty six words of this nature used in the 24 units. Appendix I contains numbers of units and titles of the text.

publisher says about his materials, his judgement remains subjective, unrealistic, or entails failure. As Tahmasian has observed,

> Teaching English in an Arab country presents a set of circumstances and opportunities that one does not usually find in the ESL classroom in the United States or Great Britain. Most notably, in the EFL classroom in the Arab country, one is dealing with a homogeneous group of students. Whereas students may actually be natives of several different countries, the vast majority shares the common Arab background — language, culture and religion. It is this background, religion and its relationship to culture in particular, that can be used to great advantage in the general EFL classroom [5, p. 17].

Textbook publishers neither admit nor deny the present polarity of internal or external needs and considerations, in spite of the claim that they wrote it with full awareness of the people buying it. As Swales advised,

> As a first step, it would be useful to consider the potential virtues to be found in published materials. One such virtue is that they have a clearly discernible shape: a beginning, a middle and an end. One of the paradoxes of ESL in the seventies has been the laudable aim, on the one hand, to design the most useful courses possible for particular groups of customers while on the other, the actuality of often denying to those customers opportunities to perceive the secrets of that design [6, p. 18].

The Scope of This Investigation

Based on this investigator's broad experience with EFL in Saudi Arabia on the one hand, and as a specialist in this field on the other, he takes the initiative to conduct an analytical study of the textbook currently in use at the Saudi Arabian intermediate level for boys. The subject of this analysis will be the content of the book, its organization and the claims of its publishing company compared against theories, principles, and concepts pertaining to the field of EFL.

Aims of This Study

This study will provide functional feedback to foreign language users and textbooks producers. It also will increase awareness and involvement of local personnel, agencies, and institutions responsible for constructing, adapting, or adopting textbooks for public schools.

This writer takes this one textbook as an example of the entire textbook series currently in use at the Saudi Arabian Intermediate Schools (SAIS). Thus, some of the questions and answers raised by this study may be inferred as applicable on various situations and levels. It is also the hope of this writer to rely on the pertinent empirical and theoretical findings as far as the criticism extends. The study will be limited to the content and methodological suggestions included within the textbook. This will be the data which will serve, I hope, to guide the study to something tangible

> teacher's privilege. A team of advisors can discuss salient points and guide the teachers towards the relevant range of materials, but in the final analysis it is him — the teacher — who should choose the text which in his judgement will best suit the objectives of his program and which he is likely to be happiest using [1, p. 177].

Brumfit insists that teachers,

> cannot really be excluded from the process. This suggests that we can choose either a weak or a strong form of the Tanzanian experience ... and would welcome the establishment of a common frame of reference for discussion ... this would be seen as a way of helping people to improve, and at the same time of ensuring sufficient feedback to keep materials and curriculum reform in touch with the people for whom they were being prepared.
>
> The strong form sees this design more radically, as an attempt, not to abolish experts, but to train them where they belong, in the classroom. If teachers develop curriculum, their teaching will improve and curriculum development will be realistic [2, p. 92].

The arguments and views held by teachers, administrators, and students concerning EFL in the Saudi Arabian educational system is not new to this investigator. [3] As a matter of fact, every man and woman who has children attending school where English is offered is familiar with this issue. They are witnesses to the heated debate in local papers and various channels of the media. They know from school reports and from their children's grade reports that EFL is the most difficult subject within the hierarchy of the school curriculum, in spite of the promising statements and claims offered by textbook publishers.

Moreover, if they have a stated educational purpose and a process that accompanies it in the West, it is not necessarily similar to ours in Muslim countries. John Dewey's interpretation of education as preparation for life and, in later writings, as life itself, is not identical to ours. [4] We perceive education as preparation for life and after-life; a belief that some people overlook.

Dewey's Model A	Dewey's Model B	Islamic Model
Life	Life	Life
Education	Education	Education
Education is preparing for life	Education as life itself	Education as preparation for life and after life

It is this particular point that dictates most school objectives within the Saudi Arabian school context and, thus, necessitates a selection of structure, lexis, and activities to comply with this concept. The vast majority of people within the Arab world and, of course, among foreign language teachers as well, feel justified to be involved in this selection process. They also believe that no matter what a foreign

English is the only foreign language taught in Saudi Arabia's public intermediate and high schools. Three years of instruction are offered at each level. It is a compulsory subject similar to other required subjects in the curriculum. Students are exposed to four, forty-five minute periods of English instruction per week. With the exception of Arabic and Religion, more time is devoted to English than to any other subject. Under a centralized education system, as is the case in Saudi Arabia, decisions about course content are prescribed by the Ministry of Education. This is done to ensure that the same content is provided in all schools. According to the syllabus given in advance, teachers are expected to have covered a certain number of units in the textbook by a specified date.

A teacher with extra class time and a willingness to direct additional activities can explore the material, adding to, or discarding parts of a unit. However, the teacher may be at risk and must watch carefully for pupil, colleague, and supervisor attitudes towards this innovative move. Primarily, the teacher is obliged to complete the syllabus for all classes in the same manner. The teacher's performance will be assessed by the school principal and foreign language supervisors. Most likely the teacher will receive immediate feedback on how the innovative performance is viewed. Even positive support of innovative practices does not prevent a teacher of English as a foreign language from viewing assessment with mixed feelings. On the one hand, a teacher who over-uses a book, and repeatedly follows the same sequence for different classes on the same day, becomes bored and boring over a period of time. On the other hand, classes will appear similar to the particular teacher using leveled up, routine activities. Innovative teachers feel that English textbooks are written with a general-student audience in mind. They consider every class unique and no one can offset this tendency easily, except themselves. They describe commercially published textbooks as dull, massfood which lacks the flavor of a special dish.[1]

It is not the intention of this author to consider the statements above as proof that textbooks as a whole are as bad as they are pictured by some of the foreign language teachers in Saudi Arabian public schools. After all, some textbooks in the market have been written, recommended, and revised by teachers with considerable knowledge and skill. They are open-minded enough to admit the fact that no one textbook can incorporate it all. Morely puts it thus:

> As a matter of principle it is perhaps wise for the teacher to avoid any idea that there exists a single "best course," tailor-made to his requirement. A traditional strength in Britain has been that course materials are not prescribed, and although this does not simplify the teacher's task of selection, it does not mean that selection remains the

[1]The investigator got this impression during the intensive visits he made to public schools supervising student teachers as part of their requirements for the B.A., and also from an exchange of ideas with in-service-training program personnel held at the College of Education, King Saud University, where he was the coordinator for more than two years.

J. King Saud Univ., Vol. 2, Educ. Sci. (1), pp. 9-34 (A.H. 1410/1990)

A Critical Analysis of the Intermediate First Year English Pupil's Book in Saudi Arabia

Radhi Surur
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This investigation is conducted to determine the effectiveness of Textbook 1, currently in use in all intermediate schools for boys in Saudi Arabia. There are two primary purposes of this study: to provide feedback to educators in general and teachers, teachers trainees and administrators in particular; and to increase the awareness and involvement of teachers, curriculum designers and whoever is concerned with school activities. The data for analyzing and criticizing the textbook are: publisher's claims included in the introduction of the teacher's book; and the contents of the Pupil's Book such as vocabulary, expressions and the subject matter as a whole. Criteria for the analysis are the theoretical, empirical and practical findings set forth by numerous specialists in the field of TEFL.

The investigation shows how important it is for native Arabs to have control of the curriculum in general and FL content in particular in order to avoid the faults foreign agents cannot help committing because of cultural differences. A comprehensive body of references is cited and utilized in order to strengthen the writer's arguments and show the reader how others perceive the problem of FL textbooks' construction. In addition to a lengthy list of references and appendices, the investigation is concluded by specific recommendations based on the findings.

The teaching of a foreign language at the primary level is at the mercy of its materials. Reliance upon materials becomes more significant when there is a shortage of trained teachers, inadequate assessments of students' needs, or a lack of assistance from governmental or institutional agencies. In a highly developed country, such as the USA and in few other European countries, teachers, evaluators, and curriculum designers are able to keep abreast of the rapidly expanding information in their field of specialization. Most other countries are deprived of this new knowledge base due to various factors beyond the scope of this study. Current information, generally well researched and timely, gives a policy maker access to the relevant issues. The situation in Saudi Arabia in regard to teaching English as a foreign language (TEFL) is rather different. The foreign language textbooks are written by foreign publishers under the Ministry of Education guidelines. The Macmillan Press claims that this variation of a notional/functional approach to language teaching has been specially designed for Saudi Arabia.

استخدام اللغة الأم والترجمة في تدريس اللغة الأجنبية

عبدالرحمن عبدالعزيز عبدان

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لاحظ الباحث أن بعض مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس السعودية يكثرون من استعمال اللغة الأم (العربية) والترجمة أو يسيئون استخدامها أثناء تدريسهم، بينما هناك آخرون مازالوا يؤمنون بأن اللغة الأم والترجمة ليس لهما مكان في تدريس اللغات الأجنبية، وفي ضوء تلك المشكلة يسعى هذا البحث لاستعراض ومناقشة الآراء التي تؤيد أو ترفض استخدام اللغة الأم والترجمة في عملية تعليم اللغات الأجنبية. ويحاول البحث الإشارة إلى أنه ليس هناك ما يمنع من استخدام اللغة الأم والترجمة طالما أن المدرس يعرف متى وكيف يستخدمها. وبعد ذلك يطرح البحث بعض الإرشادات العامة للاستخدام الصحيح للغة الأم والترجمة في تدريس اللغات الأجنبية.

Finally, it is hoped that this paper has shed some light, with little or no heat at all, on the topic of the use of MT and T and provided a better understanding of it.

References

[1] Green, F.J. "The Use of the Mother Tongue and the Teaching of Translation." *English Language Teaching Journal*, 24, No. 24 (1970).

[2] Hammerly, H. *Synthsis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blaine, Wash.: Second Language Publication, 1982.

[3] Skinner, B.F. *Verbal Behavior*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall, 1957.

[4] Bilitho, A.R. "Translation — An End But Not a Means." *English Language Teaching Journal*, 30, No. 2 (1976).

[5] Ausubel, P.D. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

[6] Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

[7] Chomsky, N. *Syntactic Structure*. The Hague: Mounton, 1957.

[8] Chomsky, N. "Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner." *Language*, 35 (1959), 26-58.

[9] McNeill, D. "Developmental Psycholinguistics." *In The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*, ed. F. Smith and G. Miller. Cambridge,Mass.: MIT Press, 1966.

[10] Taylor, Barry P. "Adult Language Leàrning Strategies and Their Pedagogical Implication." *TESOL Quarterly*, 9 (Dec. 1975), 391-99.

[11] Sridhar, S.N. "Contrastive Analysis, Error Analysis, and Interlanguage: Three Phases of One Goal," *In Reading on English as a Second Language.*, ed. K. Groft. 2nd ed. Cambridge, Mass: Winthrop, 1980, 85-90.

[12] Taylor, C.V. "Why Throw Out Translation. "*English Language Teaching Journal*, 27, No. 1 (1972).

[13] Wilkins, D.A. *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold, 1974.

[14] Finocchiaro, Mary. *Teaching English As a Second Language*. New York: Harper & Brothers, 1958.

[15] French, F.G. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 1956.

[16] Scherer, G.A.C. "Programming Second Language Reading." In *Advances in the Teaching of Modern Languages*, Vol. 2, ed. G. Mathieu. London: Pergamom, 1966, 108-229.

[17] Widdowson, H.G. *Teaching Languages as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

[18] Dodson, Carl J. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman, 1967.

[19] Toshiko Mishima, "An Experiment Comparing Five Modalities of Conveying Meaning for the Teaching of Foreign Language Vocabulary." Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, 1970.

[20] Lim, Kiat B. "The Use of the First Language in Second Language Teaching and Learning," *RELC Journal*, 1 (1970), 66-76.

[21] Sastri, H.N.L. "The Bilingual Method of Teaching English — An Experiment," *RELC Journal*, 1, No. 2 (1970), 24-28.

[22] Hammerly, H. "Primary and Secondary Association with Visual Aids as Semantic Conveyors," *International Review of Applied Linguistics*, 12 (1974), 119-25.

[23] Brown, Roger. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.

[24] Rivers, Wilga and Temperely, Mary S. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press, 1978.

[25] Mukattash, L. "Problematic Areas in English Syntax for Jordanian Students." Unpublished Manuscript, the University of Jordan, 1977.

[26] Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

> .... one would insist that once the learner's competence has progressed to a level where the foreign language itself can be understood clearly, there will be no need to use the mother-tongue .... [13, p. 83].

4. Word for word translation is rejected. Taylor insists that it should be done at the utterance level [12, p. 57]. Widdowson explains that when translating at the utterance level:

> " .... the learner would recognize that acts of communication, like indentification, description, instruction and so on, are expressed in the foreign language in one way and in his own language in another. He would; therefore, equate two sentences with reference to their use in communication [17, p. 18].

5. Rivers et al. confirm that the use of MT and T is:

> " .... useful for clarifying the meaning of certain abstract concepts, some functional words and logical connectives, and some idiomatic expressions which context alone does not illuminate [24, p. 327].

6. Mukattash reports that 23% of the errors of adult Arabic speakers in English is due to interference from Arabic [25]. Hammerly suggests:

> The best way to make interference disappear is to learn different responses in the presences of the cause of the interference, that is, in the presence of the native language [2, p. 316].

Hence contrast and comparison, at the meaning level, between the FL and the MT in the areas of the interference errors should help in eliminating them.

7. As one of three principles that he set for the use of the MT and T, Taylor states: "..... all translation into the learner's mother tongue must be given after the new linguistic material has been presented [12, p. 57].

Conclusion

The main FL teacher's task is to facilitate learning. Stern states:

> .... We interpret language teaching widely so as to include all activities intended to bring about language learning. Having made this clear, it would be pedantic always to speak of teaching and learning [26, p. 21).

Hence, some of the strategies that are used by the FL learners to facilitate their own learning such as the use of the MT and T, can be sometimes exploited by their teachers as teaching techniques for the same purpose.

Some Guidelines for the Proper Use of the MT and T

The following guidelines are only some of the more important ones that have been suggested for the use of the MT and T in FL instruction:

1. The use of the MT and T is allowable when the FL teacher feels that it is inevitable as a result of a breakdown in communication with the students, especially in the case of beginners. Taylor warns that such a breakdown "... often comes to a dumbshow, because the pupils just don't hear the language being taught" [12, p. 56].

2. We do not always know what goes on the FL learner's mind while he is learning a FL. For example, when only visual aids and a monolingual method of FL instruction are used in the beginning stages of learning a FL, the learner might have to rely on guesswork which sometimes produces confusion and uncertainty; therefore, we can avoid all of that by using the MT and T to reassure ourselves and the student that the material imparted to him is well understood. Wilkins explains:

> .... there are occasions, even in the initial teaching of meaning itself, when we will want to use translation, perhaps because the use of the linguistic and non-linguistic context of the target language will lead to confusion and ambiguity .... Where it is important that explanations and instructions should be understood quite unambiguously, there is no reason why they should not be given in the mother-tongue [13, p. 85].

Hammerly conducted an experiment to investigate FL learners' accuracy in interpreting FL words taught to them through pictures. He found that 25% to 60% of his experiment subjects who were learning French and Russian as a FL misinterpreted or were not sure of their interpretation of five pictures which depicted concrete objects [22, pp. 119-125].

Moreoever, Brown gives this account of a personal experience of learning Japanese in a "total immersion" course where the teacher insisted on avoiding the students' MT:

> But the insistence on avoiding the first language sometimes seems to lead to a great waste of time and to problems children [learning their first language], for some reason, seem not to have. One long morning my teacher tried to put across three verbs, kimasu, yukimasu, and kaerimasu, with the aid of paper and pencil drawings of pathways and persons and loci, and by much moving of herself and of me — uncomprehendingly passive as a patient in a hospital. But I could not grasp the concept. I feel Mr. Berlitz would have suffered no great dishonor if she had said to me that the concepts in question sometimes go by the names come, go, and return [23, p. 5].

3. It has alread been established that as the FL knowledge develops, ones reliance on the MT weakens. Hence, the use of the MT and T should be progressively abandoned. Wilkins advises that:

child goes through some processes of hypothesis testing and developmental stages to transform his innate knowledge into the surface structure of his MT [9].

Although second language acquisition research has not confirmed the absolute equality of first and second language acquisition, similar processes seem to act in both kinds of learning [6, pp. 64-68]. Hence, one can conclude that the cognitive view of second language acquisition does not rule out a contribution from the first language. Taylor maintains that the use of the MT by the beginning language learner is one way of demonstrating a psychological process of dependence on prior knowledge to facilitate the learning of the FL [10, pp. 391-399]. Sridhar indicates that the FL learner's MT can serve as one of the inputs into the process of hypothesis testing [11, pp. 85-90].

Evidently, the cognitive view of FL learning sees the use of MT and T by the learner in the initial stages as a strategy to facilitate his own learning and use of the FL until sufficient knowledge has been acquired enough to be able to do without MT and T. Thus interference is regarded as an aid to the learner rather than an obstacle.

The Doctrine of Compromise

The influence of the Cognitive Learning theory of FL has led some FL methodologies and approaches to allow use of the MT in the FL teaching: for example, Cognitive-code Learning, the Community Language Learning, and the Suggestopedia method.

"The Doctrine of Compromise" in the use of MT and T seems to be the trend among the FL specialists who allow the use of MT and T [4, p. 217]. For example, Taylor states: "We realise that you cannot just make blanket statements like all translation is bad" [12, p. 56]. Wilkins believes there is no need to insist on the total banishment of all use of the mother-tongue from the classroom [19, p. 83] and Finocchairo thinks translation is of greater value when both the FL teacher and his students speak the same native language [14, p. 160].

Finocchairo [14, pp. 160-162], French [15, pp. 140-142], Green [1, pp. 217-223], Taylor [12, pp. 56-65], Secherer [16, pp. 108-229] and Widdowson [17, p. 18] see nothing wrong in the use of MT and T as long as the FL teacher knows when and how to use them.

In addition to that, there is some experimental research that confirms the advantages of the use of the MT and T. For example, Dodson [18], Mishima [19], Lim [20, pp.66-76] and Sastri [21, pp. 24-28] found from their experiments that the FL instruction that included the use of MT and T was more effective than the one that used the target language alone.

the explanation of the meaning of a FL word by the direct method is, the satisfaction of understanding it is greater and its effect is permanent [4, p. 111]. Bolitho goes on to argue that if the FL teacher uses the MT in the classroom, his students will lose the will and motivation to learn and communicate in the FL [4, p. 112]. He points out that the association between a word or a phrase and its meaning might be exclusive to the culture of the FL [4, p. 113]. He finally concludes that translation should be used as an end and not as a means [4, p. 114].

The Case for the Use of the MT and T

The theoretical basis for advocating the use of the MT and T lies in the Cognitive Learning theory and the Generative-Transformational linguistic theory. An important concept in the cognitive learning theory is meaningful learning. Ausubel, a proponent of this theory, states: "The acquisition of large bodies of knowledge is simply impossible in the absence of meaningful learning" [5, p. 61]. Cognitive psychologists maintain that the learner's mind is not a *tabula rasa* as the behavioristic theory claims, but it is an active agent in the learning process. The mind processes the information introduced to it. For good and effective learning, this information has to be meaningful. The learner first comprehends the information; then he organizes it into meaningful blocks, which he relates to information that is already available in his cognitive structure.

FL learning, like any other type of learning, will proceed in the way described above. The learner will have to understand the FL elements and messages first so that he can learn them effectively. He will also have to rely on his prior knowledge of language, which is his MT, and relate to it his FL learning to help facilitate his own learning. Thus the FL learner is heavily dependent on his MT at the beginning. Ellis (1985) after a thorough review of the research on the role of MT in FL acquisition, concludes:

> The L1 [First Language] is a source of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them shift the L2 [Second Language] data in the input and to perform as best as they can in the L2 ... if the SLA [Second Language Acquisition] is viewed as a development process .... then the L1 can be .... viewed as contributing factor to this development, which in the course of time, as the learner's proficiency grows, will become less powerful" [6, p. 40].

Chomsky, the founder of the Generative-Transformational linguistic theory, criticizes Skinner's view of language learning. He minimizes the idea that language learning is merely habit formation and process of imitation and reinforcement. He maintains that a child is born with an innate ability to acquire language namely, a language acquisition device (LAD) through which the child applies a set of universal grammatical rules to the language he is attempting the learn [7;8, pp. 26-58]. The

Definition of Terms

In the context of this paper "the use of the MT and T" refers to utilizing them as instructional tools for the purpose of facilitating teaching and learning the FL when the teacher and the students speak the same MT.

"Translation" in the present paper does not mean the advanced skill of rendering a given text from one language into another, but it is what Hammerly calls "natural translation" and defines as "... the much simpler activity of providing across-language conceptual equivalents of everyday sentences ..." [2, p. 312].

The Case against the Use of MT and T

The argument against the use of the MT and T in the FL classroom is mainly based on the behavioristic psychological theory and, specifically on the views of one of its best know proponents, namely B.F. Skinner [3]. This argument can be summarized in the following main points:

1) Language is a behavior and language learning is a habit formation process; therefore, FL learning is like acquiring a new set of habits. Thus any reference to or use of the old habits, i.e. the MT, will results in or enhance interference in the new habits, i.e. the FL.

2) FL is best attained by analogy and through an inductive approach. As a result, any reference to the MT, or its use during the process of learning a foreign language, will hinder the learner's direct and unconscious thinking in that foreign language.

3) The precise meanings of many of the FL words, expressions, and sentences can be understood and learnt only through the use of the FL itself because they are culturally exclusive to that language. Consequently, the translation of these words, expressions, or sentences will distract the FL learner from understanding their true and precise meanings.

Adhering to these principles and other minor ones, some FL methods and approaches either explicitly or implicitly have banned or warned against the use of the MT and T: for example, the Direct method, the Audio-lingual method, the Total Physical Response method, and the Silent Way method.

Moreover, there are also some FL teaching specialists who reject the use of the MT and T. For example, Bolitho argues that it is difficult for the novice teacher to decide when to use or not to use the MT; therefore, his students will find him inconsistent in his use of the FL [4, p. 110]. He adds that no matter how long and tedious

J. King Saud Univ., Vol. 2, Educ. Sci. (1), pp. 1-8 (A.H. 1410/1990)

The Use of the Mother Tongue and Translation in Foreign Language Instruction

Abdulrahman Abdulaziz Abdan
Assistant Professor, Department of English, College of Arts, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The writer has observed that some EFL Saudi Teachers abuse or overuse the mother tongue and translation in the course of their work, whilst others still maintain that the mother tongue and translation have no place in foreign language instruction. In the light of this problem, the writer endeavours to review and discuss the arguments for and against the use of the mother tongue and translation in the foreign language classroom, in an attempt to indicate that there is nothing wrong with this as long as the teacher knows when and how to use them. The writer then provides some general guidelines for the proper use of the mother tongue and translation in foreign language instruction.

Introduction

Since the attack on the Grammar Translation method, the use of the mother tongue (henceforth, MT) and translation (henceforth, T) in foreign language (henceforth, FL) instruction had been a controversial topic. Green points out that this topic "... usually generates heat more than light" [1, p. 217]. However, it is the contention of this writer that the MT and T, if used properly can be highly important and useful instructional tools in the teaching of FL.

It has been the observation of this writer, based on years of direct involvement as a teacher, consultant, and researcher in teaching English as a foreign language (henceforth, EFL) in Saudi Arabia, that some EFL teachers in the Saudi public schools abuse or overuse the MT and T in the course of their work. Yet some others still maintain that the use of MT and T has no place in the EFL classroom. Both situations are extreme and questionable. Hence, in an attempt to arrive at some general guidelines for the proper use of MT and T, the present paper will review and discuss some of the main points of the arguments for and against this use. It is hoped that this paper will contribute, in the end, to the improvement of the teaching and learning of EFL in Saudi Arabia and in other comparable situations.

J. King Saud Univ., Vol. 2, Educ. Sci. (1), pp. 1-34 Engl., 1-382 Ar., Riyadh (A.H. 1410/1990)

Contents

English Section

Arabic Section



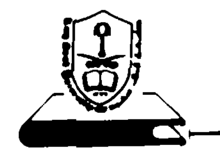
King Saud University Press A.H. 1410

J. King Saud Univ., Vol. 2, Educ. Sci. (1), pp. 1-34 Engl., 1-382 Ar., Riyadh (A.H. 1410/1990)

Journal of
King Saud University
Volume 2

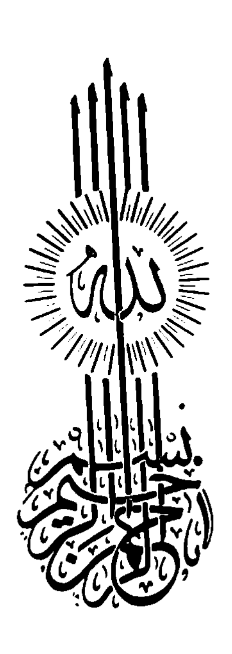
Educational Sciences (1)

A.H. 1410
(1990)



Published by: University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia





● Guidelines for Authors ●

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. *Manuscripts submitted in either Arabic or English. And,* if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. *All pages, including tables and other illustrations, are to be* numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their *proper text position indicated.*

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper *using black India ink. Copies are not permitted for use as originals.* Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted *on glossy print paper in either black and white, or color.*

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the *periodical (underlined), volume, number, year of publication* (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publi*cation, publisher, and year* of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

*A content note is a note from the author to the reader provid*ing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space *superscript number (e.g., ... books³ are ...). Content notes are to* be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content *notes from the text. Use the same half-space superscript* number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 2, Educ. Sci. (1), pp. 1-34 Engl., 1-382 Ar., Riyadh (A.H. 1410/1990)



Journal of King Saud University

Volume 2

Educational Sciences (1)

A.H. 1410 (1990)



King Saud University

University Libraries